

PROBLEMY
WSPÓŁCZESNEJ
DYDAKTYKI
JĘZYKÓW OBCYCH

pod redakcją
Miroslawa Pawlaka,
Marka Derenowskiego
i Bartosza Wolskiego

POZNAŃ–KALISZ 2009

RECENZENT: prof. dr hab. Krystyna Drożdżal-Szelest



POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

© Copyright by Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu

Korekta: Mirosław Pawlak, Marek Derenowski, Bartosz Wolski
Projekt okładki: Joanna Dudek
Redakcja techniczna: Piotr Bajak

ISBN: 978-83-62135-06-6

Wydawca:
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Adres Redakcji:
62-800 Kalisz, ul. Nowy Świat 28-30
tel. (062) 7670730
fax (062) 7645721

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE

7

CZĘŚĆ I

MIĘDZY TEORIA I PRAKTYKĄ

1. Ida Kurcz – *Dwujęzyczność a język globalny* 11
2. Adriana Biedroń – *Czy neurologia ma zastosowanie w dydaktyce nauczania języków obcych?* 29
3. Joanna Nijakowska – *Hipoteza różnic w kodowaniu językowym – próba wyjaśnienia trudności w uczeniu się języków obcych* 41
4. Monika Kusiak – *Rola języka polskiego w uczeniu się języków obcych* 55
5. Joanna Chojnacka-Gärtner – *Konstruktywistyczny nauczyciel – mity a rzeczywistość* 67
6. Przemysław Wolski – *Wirtualna rzeczywistość – nowa perspektywa konstruktywistycznej dydaktyki języków obcych?* 77
7. Janusz Badio – *Ponowne spojrzenie na problem autentyczności w nauczaniu języka obcego* 87
8. Maciej Smuk – *Od psychoterapii do dydaktyki – o autentyczności nauczyciela* 95
9. Olga Wrońska – *Porwanie – rzecz o nieświadomych gratyfikacjach i frustracjach nauczyciela języków obcych* 105

CZĘŚĆ II

METODY, TECHNIKI, NARZĘDZIA

1. Iwona Janowska – *Zadanie, ćwiczenie, działanie językowe – wzajemne relacje i implikacje w dydaktyce językowej* 117
2. Barbara Rode – *Drama w nauczaniu języka obcego* 129
3. Grzegorz Pawłowski – *Zasada Pareto jako narzędzie analizy błędów* 139
4. Dorota Karczevska – *Klasyfikacja i ocena francuskojęzycznych zasobów glottomultimedialnych* 149
5. Izabela Marciniak – *Europejskie portfolio językowe – założenia a rzeczywistość* 165
6. Mariola Jaworska – *Stopień autonomii uczących się a wpływ Europejskiego portfolio językowego na rozwój ich umiejętności autoewaluacji i postrzeganie przez nich pracy z tym narzędziem – studium indywidualnych przypadków* 171

CZEŚĆ III

WYKORZYSTANIE NOWOCZESNYCH TECHNOLOGII

1. Halina Widła – *Przykłady metod pracy wykorzystujących technologię informacyjną na lekcji języka obcego* 183
2. Małgorzata Twardoń – *Wykorzystywanie nowoczesnych technologii we wspomaganiu procesów myślowych w trakcie nauki języka obcego* 193
3. Elżbieta Koralewska – *Wykorzystanie technologii przez nauczycieli języków obcych* 205
4. Joanna Górecka – *Korzystanie z internetowych zasobów a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu/uczeniu się na poziomie zaawansowanym. Kompetencje warsztatowe nauczyciela języków obcych* 217
5. Danuta Augustyn – *Komunikacja internetowa jako środek indywidualizacji nauczania* 229
6. Mariusz Kruk – *Rola nauczyciela i ucznia w klasie językowej a rozwijanie autonomii ucznia za pomocą Internetu* 237
7. Piotr Iwan – *Nauczanie realoznawstwa i kulturoznawstwa przy zastosowaniu Internetu i multimediów na przykładzie języka niemieckiego* 249

CZEŚĆ IV

NAUCZANIE DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM

1. Katarzyna Rokoszewska – *Rola nauczyciela w podejściu skoncentrowanym na procesie uczenia się w nauczaniu uczniów młodszych języka obcego* 259
2. Katarzyna Krakowian-Płoszka – *Czym skorupka za młodu nasiąknie tym na starość trąci* 269
3. Grażyna Sałaj – *Lekcja zero w nauczaniu wczesnoszkolnym* 281
4. Alicja Krawczyk – *„Świat zmysłów zaklęty w pięciu torebkach Tatou”, czyli o technikach wielozmysłowego nauczania języka obcego w klasie dzieci od 5 do 6 lat* 289
5. Ewa Andrzejewska – *Kompetencja diagnostyczna w kształceniu nauczycieli języków obcych dla I etapu edukacyjnego* 297

CZĘŚĆ V

PROGRAMY NAUCZANIA, ETAPY EDUKACYJNE, EGZAMINY

1. Mariusz Trawiński – *Przygotowanie nauczycieli języków obcych do wyboru i oceny programów nauczania* 311
2. Melanie Ellis – *Próba opisanie warsztatu pracy nauczyciela języka angielskiego w szkołach gimnazjalnych* 321
3. Alina Dorota Jarząbek – *Nauczyciele języków obcych w świetle badań kontekstowych towarzyszących pilotażowemu egzaminowi z języka obcego w gimnazjum* 331
4. Aleksander Wiater – *Uczeń też... klient. Relacje uczeń – nauczyciel w szkolnictwie wyższym* 345
5. Paweł Hostyński – *W drodze ku dojrzałości – pomiędzy „celem znienawidzonym” a pasją rozwoju. Zadania pedagogiczne w dydaktyce obcojęzycznej na studiach neofilologicznych – wyniki badania jakościowego* 357
6. Małgorzata Szulc-Kurpaska – *Gdzie są absolwenci nauczycielskich kolegiów języków obcych?* 371
7. Barbara Czwartos i Renata Koziół – *LQW jako przykład testowania jakości kształcenia zorientowanego na uczącego się, czyli o nowym sposobie certyfikacji placówek oświatowych* 381

CZĘŚĆ VI

KSZTAŁCENIE DWUJĘZYCZNE I SPECJALISTYCZNE

1. Anna Czura i Katarzyna Papaja – *Rola ucznia oraz nauczyciela w nauczaniu dwujęzycznym* 393
2. Andrzej Kaczmarek – *Problematyka dydaktyki dwujęzyczności a kształcenie nauczycieli* 403
3. Renata Majewska – *Nauczyciel w klasach dwujęzycznych: idea i rzeczywistość na przykładzie Polski i hiszpańskiej Andaluzji* 415
4. Wiesława Jarosz – *Czynniki motywujące i demotywuujące w nauczaniu i uczeniu się języka polskiego jako obcego* 427
5. Magdalena Sowa – *Nauczyciel języka czy nauczyciel zawodu – o nauczaniu języka dla potrzeb zawodowych* 437

WPROWADZENIE

Współczesna dydaktyka języków obcych to niezwykle dynamicznie rozwijająca się dziedzina, co jest ściśle związane z ciągle zwiększającą się liczbą osób zainteresowanych opanowaniem, w mniejszym lub większym stopniu i czasami w bardzo różnym celu, dodatkowego narzędzia zdobywania i przekazywania informacji czy po prostu porozumiewania się z obcokrajowcami. To z kolei skutkuje koniecznością nieustannego poszukiwania nowych, bardziej efektywnych rozwiązań dydaktycznych, co z jednej strony ma sprostać oczekiwaniom uczących się, którzy są zainteresowani jak najszybszymi i jak najbardziej wymiernymi postępami, a z drugiej ma na celu ograniczenie kosztów kształcenia językowego, tak w wymiarze instytucjonalnym, jak i indywidualnym. W takiej sytuacji nie powinno dziwić, że dydaktyka językowa ma obecnie wyraźnie interdyscyplinarny charakter, odwołując się między innymi do takich dziedzin nauki jak językoznawstwo, psychologia, neurologia, socjologia, etnologia, filozofia czy też szeroko pojęte nauki edukacyjne, jak również do dyscyplin będących ich wypadkową, takich jak na przykład psycholingwistyka, neurolingwistyka, socjolingwistyka czy też etnolingwistyka. Nie mniej ważne są tu wyniki inspirowanych przesłankami teoretycznymi badań empirycznych, zarówno tych czysto eksperymentalnych, przeprowadzanych w warunkach laboratoryjnych, quasi-eksperymentalnych, które odbywają się w klasach szkolnych, angażując istniejące grupy uczniów, jak również opisowych, które mają za zadanie scharakteryzować i poddać ewaluacji istniejący stan rzeczy. W rezultacie proponowane są coraz to nowsze rozwiązania dydaktyczne, które mają zoptymalizować proces uczenia się i nauczania języka obcego, czego przykładem może być propozycja dostosowania nauczanego materiału gramatycznego do stadium rozwoju języka pośredniego ucznia, nacisk na rozwijanie autonomii ucznia i wykształcenie repertuaru odpowiednich strategii uczenia się, stworzenie uczącym się możliwości współtworzenia czy modyfikacji wiedzy językowej przez interakcję, bądź też sugestii negocjowania programu nauczania z uczniami. Mimo że wiele z tych propozycji nie sprawdziło się w warunkach szkolnych, bądź też ich skuteczna implementacja jest uzależniona od kontekstu edukacyjnego i uwarunkowań lokalnych, to jednak przyczyniają się one w mniejszym lub większym zakresie do bardziej skutecznego nauczania języków obcych, choćby dlatego, że poszerzają one naszą wiedzę na temat tego, jakie działania są uzasadnione, a jakie nie w określonej sytuacji.

Niniejszy tom stanowi zbiór artykułów, które podejmują próbę zarysowania problemów stojących przed współczesną dydaktyką języków obcych w polskim kontekście edukacyjnym, wskazując w wielu przypadkach na bardzo konkretne możliwości ich rozwiązywania, a co za tym idzie, usprawnienia procesu uczenia się i nauczania języka obcego na różnych poziomach kształcenia. Teksty te dotyczą bardzo zróżnicowanej problematyki, poczynając od zagadnień teoretycznych i ich przełożenia na sytuację szkolną, po-

przez wyniki różnego typu projektów badawczych wraz z implikacjami dla nauczania języków obcych, po propozycje konkretnych metod i technik, narzędzi dydaktycznych i rozwiązań systemowych. Tom został podzielony na sześć rozdziałów, w których zgrupowane zostały prace poświęcone pokrewnej tematyce, przy czym kluczem przy ustalaniu ich kolejności były poruszane kwestie, a nie porządek alfabetyczny. Tak więc, w części pierwszej, zatytułowanej *Między teorią a praktyką*, można znaleźć artykuły, które pokazują, w jaki sposób różne dziedziny wiedzy i modele teoretyczne mogą stanowić ważny punkt odniesienia dla dydaktyki języków obcych. Rozdziały drugi i trzeci, zatytułowane *Techniki, metody, narzędzia* i *Wykorzystanie nowoczesnych technologii*, poświęcone zostały przedstawieniu różnorodnych metod i środków nauczania, które można wykorzystać we wprowadzaniu i ćwiczeniu podsystemów i sprawności językowych oraz rozwijaniu autonomii ucznia i umiejętności samooceny. Z kolei rozdział czwarty, *Nauczanie dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, grupuje teksty podejmujące problematykę dydaktyki języka obcego w odniesieniu do małych dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem roli nauczyciela w tym obszarze. W rozdziale piątym, tj. *Programy nauczania, etapy edukacyjne, egzaminy*, zamieszczono artykuły, które podejmują kwestie o charakterze instytucjonalnym, dotyczące udoskonalenia edukacji językowej i ewaluacji postępów na różnych poziomach kształcenia. I w końcu, w części szóstej, zatytułowanej *Kształcenie dwujęzyczne i specjalistyczne*, znaleźć można prace poświęcone problematyce organizacji procesu nauczania treści merytorycznych przy użyciu języka obcego, specyfice nauczania języka polskiego jako obcego i wyzwaniom stojącym przed nauczycielem języka obcego dla potrzeb zawodowych. Jestem przekonany, że z uwagi na swą zróżnicowaną tematykę, umiejętne powiązanie teorii i badań empirycznych z codzienną praktyką, a co najważniejsze, uwzględnienie uwarunkowań i ograniczeń polskiego kontekstu edukacyjnego, niniejsza praca zbiorowa będzie stanowić ważne źródło inspiracji i refleksji dla wielu neofilologów, zarówno teoretyków i badaczy, jak i studentów filologii oraz nauczycieli różnych języków obcych.

Mirosław Pawlak

Część I

MIĘDZY TEORIA A PRAKTYKĄ

Ida Kurcz

Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej

DWUJĘZYCZNOŚĆ A JĘZYK GLOBALNY

Bilingualism versus global language

The paper deals with some general problems of bilingualism presented in the psychological perspective and based on the model of human language knowledge in which language competence and communicative competence play distinctive but related roles. The above-mentioned problems concern the differences between L1 and L2, between acquisition and learning a language, as well as the problem of the critical period in language acquisition. Special attention is given to the benefits of bilingualism in childhood and adulthood, but some limitations are also presented. As concerns a global language (the term introduced by David Crystal) as a tool of communication in the contemporary globalizing world, the perspective of English in this role is discussed.

1. Porównanie dwujęzyczności z jednojęzycznością.

Najprostsza definicja dwujęzyczności odnosi się do osoby, która zna dwa języki. Ale co to znaczy „zna” i co to znaczy „język”? Zaczniemy od „języka”, gdyż pojęcie to wymaga dookreślenia. Zastanówmy się nad definicją języka, jaką znajdziemy w *Słowniku terminologii językoznawczej* Zbigniewa Gołąba, Adama Heinza i Kazimierza Polańskiego (1970: 271-2): „Język (...) to zespół społecznie wytworzonych i obowiązujących znaków dźwiękowych (względnie wtórnie pisanych) oraz reguł określających ich użycie, a funkcjonujących jako narzędzie komunikacji społecznej (porozumiewania się)”. Noam Chomsky (1957) określił język jako nieskończony zbiór zdań zbudowanych ze skończonego zbioru symboli zgodnie ze skończonym zbiorem reguł. Oczywiście definicji języka można by przytaczać jeszcze więcej, jak

choćby wyodrębnienie przez Ferdinanda de Saussure'a (1916/1991¹) abstrakcyjnego systemu *langue* od *parole*, czyli mówienia realizowanego w praktyce przez poszczególnych ludzi.

Język jest zawsze jakiś: polski, angielski, japoński. Może być żywy (polski) lub martwy (łacina). Ale przede wszystkim jest *naturalny* lub *sztuczny*. Naturalnymi są wszystkie języki żywe i martwe, a sztucznymi – różne, stworzone przez człowieka: język matematyki, logiki czy języki komputerowe. Na czym ta „naturalność” ma polegać? I tu wkracza biologia i teoria ewolucji. Naturalny, czyli właściwy gatunkowi *Homo sapiens*. Gołąb i in. (1970) w przytoczonej definicji akcentowali wyłącznie społeczną akceptowalność znaków językowych i reguł posługiwania się nimi. Czyli każda społeczność ludzka wytworzyła swój własny język. Dlaczego jednak można w nich wykryć pewne uniwersalne cechy? Wydaje się więc zasadne poszukiwanie tej wspólnej wszystkim ludziom biologicznej zdolności do posługiwania się językiem; dopiero ona podlega społecznym uwarunkowaniom decydującym o odmiennościach jej wyrazu w poszczególnych kulturach.

Takimi naturalnymi (czyli uwarunkowanymi przez naturę) kodami porozumiewania są też różne „języki” zwierzęce. Odróżnia je jednak od ludzkiego języka ich *jednoklasowość* czy *jednopoziomowość*. Język ludzki jest jedynym kodem naturalnym, który cechuje *dwupoziomowość* – na jednym poziomie z jednostek nie posiadających znaczenia, fonemów, tworzą się jednostki znaczące, czyli morfemy (wyrazy), z których dzięki regułom składni mogą powstawać jednostki drugiego poziomu, czyli zdania². Kod jednoklasowy stanowi repertuar znaków (dźwiękowych, wzrokowych, zapachowych itp.); odpowiada im określone znaczenie (np. w „języku” koczokodanów jeden dźwięk odnosi się do lamparta, inny do nadlatującego jastrzębia, a jeszcze inny do węża). Ich użycie nie wymaga dodatkowych reguł. Ludzkie języki sztuczne mogą być albo jednoklasowe, np. kod znaków drogowych, albo dwuklasowe, np. języki komputerowe. Wracając do definicji Gołęba i in., mowa jest w niej tylko o języku dźwiękowym, ale jak wynika z wielu współczesnych badań (por. Klima i Bellugi 1979), język migowy podlega takim samym uniwersalnym prawom co język dźwiękowy. Jak widzimy, pojęcie języka jest bardzo złożone. W odniesieniu do dwu- czy jednojęzyczności będzie nam chodziło wyłącznie o jakiś jeden czy dwa języki naturalne (dźwiękowe lub migowe).

A co znaczy „znać”? Czy „znać” to nie tylko mówić, ale także pisać i czytać? Przyjmuje się, że każde dziecko żyjące w jakimś społeczeństwie przyswoi sobie język, którym ta społeczność się posługuje. Natomiast stopień jego opanowania (mowa, pismo, Internet) zależy od poziomu rozwoju

¹ Na pierwszym miejscu umieszczam rok wydania w oryginale, a na drugim rok wydania w języku polskim.

² Te cechy dwuklasowości przypisywali ludzkim językom językoznawcy: André Martinet (1960) i Tadeusz Milewski (1975).

tej społeczności oraz możliwości indywidualnych dziecka. Na ile trzeba znać ten drugi język (L2) w porównaniu z pierwszym (L1), żeby można było mówić o dwujęzyczności? Rozróżniamy różne stopnie dwujęzyczności; będzie o tym mowa w punkcie 3.

Przyjmuje się w badaniach psychologicznych (Klein i Perdue 1997/2007), a także w analizach lingwistycznych (por. Crystal 2003), iż dwujęzyczna osoba potrafi się w obu językach porozumiewać. Wobec tego np. David Crystal nie zalicza do osób znających angielski jako L2 takich osób, które uczyły się tego języka na lekcjach języka obcego w szkole. Sprawa jest więc dyskusyjna.

2. Kompetencja językowa a kompetencja komunikacyjna

Jednym ze znaczeń słowa „kompetencja” w *Słowniku Wyrazów Obcych PWN* (1971: 372) jest „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności”. Tak więc mówiąc o czyjejś kompetencji, musimy dokładnie określić ów zakres, ową dziedzinę, w której dana osoba jest kompetentna. Możemy tym samym dysponować wieloma różnymi kompetencjami.

W moim przekonaniu kompetencje związane z mową, językiem, porozumiewaniem się tworzą pewnego rodzaju hierarchie i pozostają we wzajemnych zależnościach. I tak język, który jest niewątpliwie jednym z systemów znaków i znaczeń, do których się owe znaki odnoszą, musi mieć coś wspólnego z ogólną *kompetencją symboliczną*, tzn. zdolnością wielu żywych organizmów do przypisywania znaczenia różnego rodzaju znakom w rezultacie procesu uczenia się (np. pawłowowskie odruchy warunkowe). Jednakże *kompetencja ściśle językowa* jest – jak już była o tym mowa – właściwa tylko człowiekowi i na tyle złożona, iż wymaga specyficznych ośrodków mózgowych dla swego funkcjonowania, których uszkodzenia powodują określone zaburzenia w tym funkcjonowaniu. Skoro kompetencją jest zakres umiejętności w jakiejś dziedzinie, to można sobie wyobrazić, że ludzie będą różnili się tymi zakresami i jedni będą wybitnie lepsi od innych. Można też w obrębie ogólnej kompetencji językowej wyodrębnić kilka innych, takich jak słuch fonematyczny, płynność werbalna itp.

Obok kompetencji językowej wyróżniam za Dellem Hymesem (1972) *kompetencję komunikacyjną* jako odrębną, choć ściśle z nią związaną. Chodzi mi o kompetencję w posługiwaniu się językiem, gdyż formami porozumiewania się ludzi są także pozajęzykowe ich zachowania, jak choćby tzw. mowa ciała, mimika i pantomimika. Tak więc w ogólnej ludzkiej zdolności porozumiewania się kompetencja komunikacyjna za pomocą języka, zwana też *kompetencją pragmatyczną*, zajmuje szczególne miejsce. I tu można wyróżnić pewne *subkompetencje*, jak np. *kompetencja dyskursywna* czy *narracyjna* itp.

Obie te kompetencje pełnią odmienne funkcje w umyśle ludzkim. Jeśli funkcja kompetencji komunikacyjnej jest oczywista – idzie o porozumiewanie się z innymi – to funkcję kompetencji ściśle językowej można sprowadzić do

reprezentowania świata zewnętrznego i wewnętrznego w umyśle, które to reprezentacje stają się z kolei przedmiotem komunikacji międzyludzkiej. Obie kompetencje mają ścisłą lokalizację mózgową: językowa w płatach skroniowych lewej (w większości przypadków) półkuli mózgu; komunikacyjna w płatach skroniowych i czołowych. Oba towarzyszą określone zaburzenia rozwojowe: z językową łączy się tzw. *specyficzne zaburzenie rozwoju językowego* – SLI; natomiast zaburzeniem kompetencji komunikacyjnej jest *autyzm*. SLI polega na trudnościach w opanowaniu fonologii, ale przede wszystkim reguł składniowych (opanowywanie wyjątków nie różni się od przyswajania sobie reguł rządzących określonymi formami zdaniowymi). Z SLI nie wiąza się żadne problemy typu ściśle komunikacyjnego. Z kolei dziecko autystyczne, które może mieć nienaruszoną zdolność posługiwania się językiem, ma kłopoty zarówno z rozumieniem intencji komunikacyjnych innych osób, jak i z właściwym wyrażeniem własnych motywów i przekonań. Dlaczego tak się dzieje?

Rozwój obu kompetencji przebiega przez pewne stadia, które charakteryzują wszelkie zachowania oparte na wrodzonych zadatkach, czyli biologicznie uwarunkowanych. Przyjmuje się, że dla kompetencji językowej takie podłoże biologiczne stanowi tzw. *gramatyka uniwersalna* (UG) (Chomsky, (1965/1980), nazywana też *gramatyka naturalną* (Steinberg i Scialini 2006) lub *gramatyka kognitywną* (Langacker 1998). Umożliwia ona przyswojenie sobie w sposób – w dużej mierze – automatyczny jedynego dwupoziomowego kodu naturalnego, jakim jest dowolny język ludzki. Z kolei zdaniem wielu psychologów podłoże biologiczne kompetencji komunikacyjnej stanowi tzw. *teoria umysłu* /TU/, czyli wrodzona intuicyjna zdolność do odczytywania stanów umysłowych (przekonań, intencji) własnych czy innych osobników (Premack i Woodruff 1978).

Filozofowie języka – John Austin, John Searle czy Paul Grice – tworząc w latach 60. ubiegłego wieku *teorię aktów mowy*, przyczynili się do rozwoju badań właśnie nad kompetencją komunikacyjną. Wyróżnili takie akty mowy, jak stwierdzenia, dyrektywy (rozkazy, pytania, prośby), zobowiązania (obietnice, groźby), ekspresje stanów psychicznych i deklaracje (stwarzające nowy stan rzeczy – wyrok w sądzie, akt chrztu czy ślubu). Kompetencja językowa poprzez tworzenie zdań, których podstawą jest sąd o jakimś stanie rzeczy, nie wystarcza do tworzenia wypowiedzi komunikacyjnych, stanowiących połączenie jakiegoś sądu z intencją – po co i do kogo mówię to, co mówię. Cechą charakterystyczną wymienionych aktów mowy jest to, iż owa intencja nie zawsze jest wyrażana bezpośrednio, „na powierzchni” wypowiedzi. Często jest domyślna, np. w ironii, metaforze, a także w tzw. *pośrednich aktach mowy*, kiedy na powierzchni pojawia się inna niż zamierzona intencja (np. stwierdzenie „jak tu duszno”, będące w rzeczywistości prośbą o otwarcie okna), a zadaniem odbiorcy jest odczytanie tej właściwej.

Szczególnie interesujący przykład zachodzących tu relacji to przypadek autystycznego chłopca, badanego przez brytyjskich lingwistów Neila Smitha i Ianthi-Marię Tsimpli (1995), który miał niezwykle zdolności języko-

we. Czas swój poświęcał na naukę języków obcych, znał ich 16, ale w żadnym nie umiał się w pełni komunikować – nie rozumiał dowcipów, metafor, pośrednich aktów mowy.

Normalne dziecko obie kompetencje przyswaja sobie w ciągu pierwszych lat życia pod warunkiem, że otoczenie społeczne dostarcza mu odpowiednich wzorców. Nie chodzi o jakieś specyficzne wzorce – wystarczy, iż słyszy ono mowę wokół siebie. W równym stopniu jest w stanie opanować każdy dowolny język świata, a jeśli słyszy dwa różne języki – to przyswoi sobie oba. Owo przyswajanie jest procesem *automatycznym* i *nieświadomym*. W późniejszych latach rozwoju może już świadomie opanowywać wiedzę o języku, czyli *wiedzę metajęzykową* (np. uczy się, że krzesło jest rzeczownikiem). Analogicznie uczy się tzw. *wiedzy metapragmatycznej*: kiedy, wobec kogo i w jakiej formie posługiwać się aktami mowy, czyli jak zgodnie z wymogami danej kultury wyrażać swoje intencje i przekonania, a także rozumieć intencje innych.

Ludzie różnią się poziomem rozwoju i wyrażania swej kompetencji językowej, tak też różnią się swą kompetencją komunikacyjną. Polega ona na umiejętności czytania w umyśle drugiej osoby. Jeśli nie łączy się z prawdziwą empatią, a więc zdolnością do wczuwania się w stany psychiczne i emocjonalne innych ludzi, może prowadzić nawet do aspołecznych zachowań różnych oszustów matrymonialnych czy finansowych.

Powyższe rozważania podsumowuję w Tabeli 1, w której przedstawiam wzajemne relacje zachodzące w obrębie całościowej wiedzy językowej człowieka (Kurcz 2005: 37).

	<i>Podłoże biologiczne (komponent utajony)</i>	<i>Uwarunkowania społeczne (komponent jawny)</i>	<i>Funkcja</i>	<i>Zaburzenia</i>
<i>Kompetencja językowa</i>	UG	wiedza metajęzykowa	reprezentatywna	SLI
<i>Kompetencja komunikacyjna</i>	TU	wiedza metapragmatyczna	komunikacyjna	autyzm

Tabela 1: Schemat ogólnej wiedzy językowej.

3. Podstawowe problemy występujące w psychologicznych badaniach nad dwujęzycznością

Dwujęzyczność określa się jako *zrównoważoną*, jeśli kompetencja językowa i komunikacyjna funkcjonują w obu językach na tym samym poziomie. Dwujęzyczność jest *pełna*, jeśli oba języki opanowane są nie tylko w mowie, ale i w piśmie. Wyróżnia się z kolei w badaniach nad dziećmi dwujęzyczność *równoczesną*, gdy język drugi (L2) wprowadzany jest przed ukończeniem trzeciego roku życia, i *sukcesywną*, jeśli później. Przyjmuje się też, iż są różne

strategię uczenia małego dziecka L2: *osoby* (np. matka mówi doń w języku pierwszym (L1), a ojciec w L2), *miejsca* (np. L1 w domu, a L2 w szkole) oraz *czasu* (w pewnych porach dnia czy w pewnych okresach /miesiącach, latach/ L1, a w innych L2).

W początkowym okresie psychologicznych badań nad dwujęzycznością (lata 50.) zajmowano się znacznie więcej dwujęzycznością u dzieci niż u dorosłych, a także jej wpływem na rozwój poznawczy i intelektualny dzieci. W owym czasie zakładano (pod wpływem między innymi Ottona Jespersena 1922), że umysł ludzki ma określony i tym samym ograniczony potencjał intelektualny i że osoba dwujęzyczna musi go dzielić między dwa języki, a więc w żadnym nie może się równać z osobą jednojęzyczną. Sądzono też, iż dziecko pod wpływem drugiego języka może tracić pierwszy i w efekcie nie rozwijać żadnego, co z kolei uniemożliwi mu pełny rozwój jego zasobów intelektualnych; przewidywano więc negatywną korelację dwujęzyczności z poziomem inteligencji. Efekty starannie zaplanowanych badań, prowadzonych głównie w Kanadzie na Uniwersytecie McGill, okazały się jednak odwrotne do przewidywanych. W ostatnich latach pojawiło się z kolei bardzo żywe zainteresowanie wpływem dwujęzyczności na funkcjonowanie poznawcze osób dorosłych, a nawet będących już w wieku sędziwym. Problematyce tej poświęcam punkt 4.

Tutaj dokonam jeszcze krótkiego przeglądu zakresu badań nad dwujęzycznością w różnych dziedzinach psychologii. W psychologii rozwojowej interesowano się zdolnościami językowymi, które ułatwiają proces nabywania tak L1, jak i L2. Poszczególne typy takich zdolności odnoszą się do trzech głównych składników naszej ogólnej zdolności językowej (por. Jankowski 1973):

- *zdolności odnoszące się do składnika fonologicznego*, takie jak *słuch fonematyczny* (czyli zdolność rozróżniania fonemów (głosek), *zdolność artykulacyjna* – łatwość wymowy głosek lub ich naśladowania czy *zdolność naśladowania intonacji*, melodii zdania (tu może się przydać słuch muzyczny);
- *zdolności odnoszące się do składnika semantycznego* (słownika umysłowego), a więc *pamięć mechaniczna* – słuchowa i wzrokowa oraz *łatwość nazywania*, czyli płynność słowna;
- *zdolności odnoszące się do składnika syntaktycznego* (składni), takie jak: *zdolność do analizy zdań* (jego części składowych) oraz *łatwość wypowiedzi* (zdolność prowadzenia dyskursu).

Psychologowie we współpracy z nauczycielami języków obcych opracowywali odpowiednie testy, badające owe zdolności.

Z kolei psychologowie zajmujący się motywacją w interesującym nas tu zakresie wyodrębnili dwa główne typy motywacji, które występuje w nauce L2. Są to *motywacja instrumentalna* (L2 jest środkiem, narzędziem do zdobycia określonej wiedzy, pracy, zawodu) oraz *motywacja integracyjna* (L2 służy poznaniu ludzi i kultury kraju posługującego się tym językiem). Badania nad motywacją do nauki L2 wiążą się też z zainteresowaniami psychologów spo-

lecznych, a także międzykulturowych, którzy badają struktury i wzajemne relacje występujące w grupach społecznych, w tym etnicznych, mniejszościowych i większościowych. Studiują takie zjawiska międzygrupowe, jak stereotypy i uprzedzenia, oraz politykę danego kraju: wielokulturową lub asymilacyjną (wchłanianie grup mniejszościowych przez grupę dominującą) (por. Taylor 1991/2007; Ellis 1994/2007). Badania tych zagadnień, jak i innych, o których już wspominałam i do których jeszcze nawiażę, znajdują się w pracy zbiorowej pod moją redakcją, zatytułowanej *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (2007). Zawiera ona reprezentatywne przykłady prac badawczych robionych od połowy ub. wieku do roku 2005.

Zajmę się jeszcze w tym punkcie dwiema sprawami, które budzą pewne kontrowersje. Pierwsza teoretycznie nie budzi żadnych zastrzeżeń i wszyscy akceptują ważne rozróżnienie dokonane w roku 1976 przez Stephena Krashena, kanadyjskiego psychologa. Chodzi mi o proces przyswajania (*acquisition*) w zestawieniu z uczeniem się (*learning*). *Przyswajanie języka* (L1, L2 czy Ln) ma miejsce w rozwoju dziecka, gdy jedynym istotnym warunkiem tego procesu jest mowa (lub znaki migowe) występująca w bezpośrednim otoczeniu dziecka. Przyswajanie umożliwia nabycie i rozwój kompetencji językowej, która ma w znacznej mierze charakter nieświadomy (pisałam o niej w punkcie 2). *Uczenie się* ma miejsce wtedy, gdy występują specyficzne strategie nauczania (np. w szkole lub w procesie samokształcenia), odnoszące się do wiedzy na temat danego języka, jego struktur i reguł. Umożliwia to nabycie świadomej wiedzy metajęzykowej (por. punkt 2.). Oba te procesy odnoszą się też do kompetencji komunikacyjnej i odpowiadającej jej wiedzy metapragmatycznej. Przyswajanie dominuje u małych dzieci, a uczenie się u ludzi dorosłych.

Na czym polega tu kontrowersja? Otóż na różnicach, jakie występują w polskiej terminologii odnoszącej się do tych dwóch procesów. Psychologowie, do których ja należę, używają terminu *przyswajanie języka*, natomiast językoznawcy – *akwizycja języka* (jest to bezpośrednia pożyczka z angielskiego). Chciałabym więc przytoczyć argumenty za tym pierwszym terminem. Angielskie słowo 'acquisition' (czasownik: 'acquire') pochodzi z francuskiego ('acquisition'; czasownik: 'acquérir') i oznacza w obu tych językach – nabywanie, kupowanie (nabytek, zakup). Polski termin 'akwizycja' wedle *Słownika języka polskiego* (PWN 1988. t. I: 29) oznacza: „pozyskiwanie nabywców, zbieranie zamówień lub zawieranie umów na rzecz przedsiębiorstwa o wykonanie usług; dział przedsiębiorstwa zajmującego się tą działalnością”. Słowa pochodne, jakie wymienia tenże Słownik, to *akwizycyjny*, *akwizytor*, *akwizytorka*, *akwizytorski*. Brak tu czasownika **akwizytować*! Te analizy semantyczne doprowadziły mnie do przekonania, iż polska pożyczka (zapewne z angielskiego) wzięła tylko część pola znaczeniowego tego słowa w języku angielskim (czy francuskim), związaną z materialną stroną procesu nabywania, a nie z jego odpowiednikami w sferze intelektu. Nie chcę więc

widzieć małego dziecka w roli wielkiego akwizytora i wolę, żeby sobie spokojnie *przyswajało* swój język ojczysty, jak też wszelkie języku obce.

Druą sprawą kontrowersyjną dotyczy sporu wokół pojęcia *okres krytyczny* dla przyswajania języka. Termin ten wprowadził Eric Lenneberg (1967), choć samo pojęcie występuje już w latach 50. ub. wieku w pracach Wildera Penfielda i Wallace'a Lamberta. Dotyczy ono wieku przyswajania języka. Określa się tym terminem optymalny okres dla tego procesu, czyli okres największej wrażliwości na bodźce językowe. Bardzo silnie działa tu zjawisko samej ekspozycji bodźca bez dodatkowych wzmocnień. Okres ten trwa od urodzenia do pokwitania i stopniowo zanika.

Zgromadzono wiele danych empirycznych świadczących o tym, że okres ten jest silnie skorelowany ujemnie z poziomem osiągniętej sprawności w L1 i w L2. Dotyczy to przede wszystkim składni i wymowy. Im później zaczynamy się uczyć danego języka, tym mniejsze mamy szanse na osiągnięcie pełnej sprawności w tym języku. Jeśli chodzi o L1, to najwięcej informacji na ten temat dostarczyła praca Susan Curtiss (1977). Przedstawia ona studium przypadku dziewczynki imieniem Genie trzymanej przez ojca w komórcie bez kontaktów z innymi członkami rodziny, nie mówiącej w chwili jej „odkrycia”, kiedy miała lat 12. Otóż próby nauczania jej języka pozwoliły jedynie na osiągnięcie przez nią rudymenatnych form komunikacji językowej, mimo iż nie była osobą upośledzoną umysłowo. W odniesieniu do L2 dysponujemy systematycznymi badaniami prowadzonymi przez Roberta DeKeysera i Jenifer Larson-Hall (2005). Wynika z nich owa ujemna korelacja okresu krytycznego z poziomem sprawności językowej, czyli „im wcześniej, tym lepiej”. Inne zmienne, jakie mogą tu wpływać – jak ilość i jakość danych językowych w L2, poziom motywacji, podobieństwo między L1 i L2 – wyjaśniają tylko niewielki procent wariancji w uzyskanych wynikach, podczas gdy wiek rozpoczęcia nauki (pod warunkiem że nie jest ona przerywana) – ponad 50% tej wariancji.

Mnie te dane przekonują, choć są psycholingwiści (np. Snow i Hoefnagel-Hoehle 1978) odrzucający pojęcie okresu krytycznego specyficznego dla języka; sprowadzają te różnice między dorosłymi i dziećmi przyswajającymi L2 do ogólnych praw rozwojowych. Twierdzą na podstawie swych badań nad Holendrami, którzy uczyli się angielskiego, że dorośli robili szybsze postępy niż dzieci. Ten wynik potwierdza się w różnych badanich: dorośli uruchamiają różne strategie uczenia się (nie przyswajania!) odwołując się do swej wiedzy metajęzykowej, a nie do kompetencji językowej. Dlatego mimo początkowych szybszych postępów ich ostateczna sprawność w L2, zwłaszcza w zakresie wymowy (tzw. „obcy akcent”) i składni, jest na ogół niższa w porównaniu z dziećmi. Pojawia się też tendencja do kostnienia poziomu tej sprawności, do zatrzymywania się bez dalszych postępów na jakimś jej etapie.

4. Pożytki i ograniczenia dwujęzyczności

Zacznijmy od ograniczeń. Jak już wspomniałam, psychologowie, którzy zajęli się badaniami nad dwujęzycznością dziecięcą w latach 50. ubiegłego wieku, nie uważali jej za wartość (za jaką uważamy ją obecnie), ale za sprawiającą takim dzieciom dodatkowe trudności. Psychologowie kanadyjscy, działający na Uniwersytecie McGill w Montrealu, John Macnamara, Wallace Lambert i ich współpracownicy zaobserwowali w owym czasie zjawisko, które określili terminem *submersja*. Odnosi się ono do sytuacji dzieci imigrantów, które ze swoim L1 przychodziły do szkoły, gdzie ich rówieśnicy, a także nauczyciele, mówili innym językiem – L2 – i był to też język nauczania wszystkich przedmiotów w szkole. Po jakimś czasie opanowywały one ów L2, czasem, choć nie zawsze, na poziomie równym jego rodzimym użytkownikom, ale odbywało się to kosztem ich L1, który podlegał owej submersji, zubożeniu, a nawet zacieraniu się.

Wallace Lambert i jego współpracownicy z Uniwersytetu McGill traktowali jednak generalnie samą dwujęzyczność jako wartość pożądaną dla jej posiadaczy i spróbowali ustalić warunki optymalnego osiągnięcia takiego stanu rzeczy. Na przełomie lat 50. i 60. ubiegłego wieku przeprowadzili eksperyment w jednej ze szkół montrealskich nazwany *immersja*, czyli zanurzeniem w L2. Utworzyli eksperymentalną klasę z 6-ciolatków rozpoczynających naukę w szkole. Dzieci te pochodziły z rodzin angielskojęzycznych z klasy średniej (rodzice musieli wyrazić zgodę na udział ich dzieci w tym eksperymencie). Zostały one poddane owej immersji w taki sposób, iż pierwsze dwa lata nauki odbywały się wyłącznie w L2, czyli w tym wypadku w języku francuskim, a następnie do końca szkoły połowa przedmiotów (naprzemiennie) w L1, a połowa w L2. Początkowo przez pierwsze cztery lata były one gorsze w każdym z tych języków od swych jednojęzycznych rówieśników, ale około 11 roku życia dorównały w osiąganych wynikach w języku francuskim swym francuskojęzycznym kolegom (choć w zakresie zachowań społecznych poza klasą szkolną były mniej sprawne), a w zakresie testów werbalnych z języka angielskiego przewyższyły swych angielskojęzycznych kolegów³. Okazało się, że nie wystąpiła żadna submersja, ale wręcz wzbogacenie L1!

Od tamtych lat uczeni ci przeprowadzili wiele badań nad immersją; wprowadzono też inne języki i inne warianty tego pierwszego eksperymentu. W języku polskim we wspomnianej już książce *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (2007) zamieszczony został artykuł Lamberta i jego współpracowników na ten temat z roku 1993. W Europie entuzjastą metody immersji jest francuski badacz Jean Petit (2001), który zajmował się immersją młodych Francuzów w niemiecki. Fred Genesee (1987), jeden ze współpracowników Lamberta, przedstawił warunki skutecznej immersji: (1) L1 dziecka jest języ-

³ Ścisłe związki historyczne angielskiego z francuskim (por. punkt 6.) mogły tu odegrać rolę.

kiem większości w danym społeczeństwie i cieszy się wysokim prestiżem, (2) nauczyciele i szkoła podtrzymują ten prestiż, (3) dziecko też ceni swój L1 oraz (4) dziecko, szkoła i rodzice są zainteresowani nabyciem L2.

W roku 1962 ukazał się artykuł Elizabeth Peal i Wallace'a Lamberta (zob. jego przedruk w języku polskim z roku 2007) na temat relacji między językiem a inteligencją i była to pierwsza praca psychologiczna, która podkreślała pozytywny związek między tymi dwiema zdolnościami. Taka pozytywna relacja jest też akcentowana w kolejnych badaniach. Za reprezentatywne w tym zakresie uważam prace kanadyjskiej psycholog Ellen Bialystok, której pracę z 2005 zamieszczam też w zbiorze *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Zdaniem tej autorki korzyści z dwujęzyczności u dzieci można obserwować w zwiększonej kreatywności, w zwiększonej tolerancji na sprzeczności i efektywności w rozwiązywaniu problemów. Przewaga dzieci dwujęzycznych nad jednojęzycznymi sprowadza się do procesów przetwarzania informacji, tzn. chodzi tu o ignorowanie niepewnych i mylących informacji oraz o wybór odpowiedniej reakcji w zadaniach, gdzie występują rywalizujące ze sobą możliwości zachowania się. Nie ma tej przewagi w zadaniach odnoszących się do wiedzy deklaratywnej, analitycznej, do procesów logicznego wnioskowania z jakichś przesłanek.

W ostatnich latach zainteresowanie psychologów zajmujących się dwujęzycznością przeniosło się na osoby dorosłe, a nawet będące już w wieku sędziwym. Pierwszy artykuł na ten temat, który nawet wywołał zainteresowanie prasy codziennej, ukazał się w roku 2004 (por. jego polski przekład – 2007), autorstwa Ellen Bialystok i Fergusona Craika oraz ich współpracowników. Zbadano cztery grupy osób – dwie w wieku średnim (średnia wieku w grupie – 45 lat) i dwie w wieku starszym (średnia 75 lat). W każdym wieku jedna grupa była jednojęzyczna i był to język angielski, grupy zaś dwujęzyczne oprócz angielskiego w równym stopniu posługiwały się albo francuskim, albo chińskim, lub też tamilem. Wszystkie grupy wiekowe były równoważne pod względem wykształcenia, poziomu inteligencji i statusu społecznego. Zadania, jakim poddawano te osoby, nie miały charakteru językowego, ale czysto poznawczy, były to zadania klasyfikacyjne o zmiennym kryterium klasyfikacji (np. kryterium doboru figur wedle ich kształtu /trójkąt, koło itp./ zostaje niespodziewanie zmienione na klasyfikację wedle ich barwy /zielona, niebieska itp./). Okazało się, że osoby dwujęzyczne przewyższały jednojęzyczne w szybkości reagowania i w zdolności do ignorowania nieistotnej w danym momencie cechy bodźca. Osoby dwujęzyczne ogólnie odznaczają się większą otwartością i giętkością poznawczą. Ostatnie wyniki badań tych autorów (Bialystok i Craik 2007) pokazują, iż dwujęzyczność opóźnia procesy demencji starczej średnio o cztery lata.

Istnieją jednak pewne ograniczenia dwujęzyczności, które można sprowadzić do takich faktów, jak to, że opóźnia ona czas decyzji leksykalnych w każdym z posiadanych języków. Decyzja leksykalna polega na tym, iż trzeba jak najszybciej powiedzieć, czy prezentowany badanemu ciąg liter stanowi

wyraz w danym języku. Ponadto, kiedy zadanie stawiane badanemu angażuje jego pamięć epizodyczną (np. autobiograficzną), lepsze wyniki osiąga się, gdy ten sam język służy zarówno zapamiętywaniu, jak i odtwarzaniu. Nie ma to zaś wpływu na pamięć semantyczną, stanowiącą naszą ogólną wiedzę o świecie. Zakłada się bowiem, że jest wspólna dla obu posiadanych języków.

Podsumowując rozważania tego punktu, można stwierdzić, iż korzyści z dwujęzyczności niewątpliwie przewyższają wynikające z niej ograniczenia. Obecnie przeważają modele dwujęzycznego umysłu, które akcentują istnienie wspólnego systemu pojęciowego (wspólną pamięć semantyczną) dla wszystkich posiadanych języków (przy odrębnej strukturze każdego z nich). Wcześniejsze modele takiego umysłu zakładały izolowane funkcjonowanie poszczególnych języków (włączenie jednego wyłączało drugi), współcześnie przyjmuje się, iż nieużywany w danym momencie język jest stale w umyśle obecny, tyle że w stanie obniżonej aktywacji. Można zaryzykować stwierdzenie, że dwujęzyczność opóźnia czas reakcji w zadaniach angażujących oba języki, czyli ściśle językowych, natomiast przyspiesza reakcje poznawcze pozajęzykowe czy związane z rozwiązywaniem problemów.

5. A może – zamiast dwujęzyczności – język globalny?

Termin *język globalny* wprowadził w 1997 roku David Crystal, brytyjski językoznawca, w swej książce zatytułowanej *English as a global language*. Jest to język, którym posługuje się globalizujący się świat. Przez wieki w kulturze zachodniej taką rolę spełniała łacina, będąc już językiem martwym, którym nikt nie mówił, ale którego nauczano w szkołach jeszcze w wieku dwudziestym. Był to więc język wspólny (*lingua franca*) dla uczonych z różnych krajów i dla zachodniego chrześcijaństwa.

Istnieje jeszcze pojęcie *języka uniwersalnego* (Eco 2002). Odnosi się ono do języka doskonałego, prostego w formie, czyli w planie wyrażania, ale który jednocześnie potrafi wyrazić wszelkie znaczenia, a więc jest złożony w planie treści. Byłaby to realizacja marzenia całej ludzkości od czasów Wieży Babel. Od tysiącleci czyniono próby w tym zakresie, tworząc różne systemy magiczne, kabalistyczne czy filozoficzne. Jedną z takich prób było stworzenie esperanto przez Ludwika Zamenhafa.

Ponieważ dwujęzyczność czy wielojęzyczność, choć jest zjawiskiem dość częstym, to jednak nie powszechnym i wymaga różnych wysiłków, przede wszystkim edukacyjnych, to posiadanie takiego jednego wspólnego języka jawi się jako sytuacja optymalna. Ale czy realna? Jakie mogą być przeszkody? Zastanówmy się nad obecną sytuacją istniejących języków w świecie i nad relacjami między nimi, aby następnie odpowiedzieć na pytanie, czy język angielski, jak to formułuje Crystal, może pełnić rolę języka globalnego we współczesnym świecie.

6. Sytuacja różnych języków we współczesnym świecie

David Crystal jest też autorem innej książki pod tytułem *Language death* z roku 2005, w której przedstawia generalną sytuację istniejących języków. Jak podają różne źródła (Majerowicz 1989; Breton 2003), jest tych języków około 6 tysięcy. Ta wielka różnorodność jednak w miarę postępów globalizacyjnych zostaje wyraźnie zagrożona, co próbuje pokazać Crystal (por. Tabela 2). Istnieją języki uprzywilejowane, którymi mówi wiele milionów ludzi, np. ośmioma językami (mandaryńskim, hiszpańskim, angielskim, bengalskim, hindi, portugalskim, rosyjskim i japońskim) mówi prawie dwa i pół miliarda ludzi na świecie. Kolejność języków tu przedstawionych odpowiada malejącej liczbie porozumiewających się nimi ludzi. Jeśli dodamy jeszcze języki, z których każdym mówi co najmniej 50 milionów ludzi (jest ich 12), to – zdaniem Crystala – okaże się, że 20 językami mówi połowa całej ludzkości, czyli drugiej połowie pozostaje prawie nienaruszona liczba 6 tysięcy języków. Według szacunków tego autora, wszystkie języki, którymi mówi mniej niż tysiąc osób, są obecnie zagrożone wyginięciem. Językoznawcy podejmują próby ich ratowania, polegające na spisywaniu i nagrywaniu wypowiedzi ostatnich osób nimi mówiących. Chodzi o zachowanie nie tylko śladów samych języków, ale też oryginalnych kultur z nimi związanych.

Liczba osób mówiących danym językiem	N	% wszystkich języków
Więcej niż 100 milionów	8	0,13
10-99,9 miliona	72	1,2
1-9,9 miliona	239	3,9
100.000-999,999	795	13,1
10.000-99,999	1605	26,5
1.000-9,999	1782	29,4
100-999	1075	17,7
10-99	302	5,0
1-9	181	3,0

Tabela 2: Języki świata w liczbach osób mówiących nimi (Crystal 2005: 15).

Trzeba też sobie uświadomić, że język angielski ma swój udział w tym ginięciu, gdyż choć jest dopiero na trzecim miejscu jako L1, to okazuje się dominować na całym świecie jako L2. Jest bowiem wybierany w wielu krajach wielojęzycznych (zwłaszcza postkolonialnych) jako język państwowy, urzędowy lub jako język edukacji w szkołach czy uniwersytetach. Crystal, czyniąc te wyliczenia osób mówiących angielskim jako L2, nie bierze pod uwagę osób uczących się angielskiego w szkołach jako języka obcego. A i tak liczba znających angielski jako L1 i jako L2 wynosi według jego wyliczeń ok. 800 milionów i staje się tym samym najczęściej używanym i najbardziej

rozproszonym językiem na świecie. Howard Richler (2006) wylicza z kolei, że aż półtora miliarda ludzi na świecie porozumiewa się po angielsku.

Przyjrzyjmy się jeszcze relacjom i wpływom, jakie wywierają na siebie różne języki, często sąsiadujące ze sobą. Wpływ ten przejawia się na ogół w taki sposób, że wykorzystują one wzajemnie swoje słownictwo. Inne składniki wiedzy językowej (fonologia i składnia) są mniej podatne na takie wpływy. Wpływ może być wzajemny, ale częściej jest jednokierunkowy, jak obecnie wpływ angielskiego na polski i na inne języki. W odniesieniu do słownictwa obserwujemy dwa zjawiska, które językoznawcy określają jako *pożyczki* i *kalki*. *Kalka* jest utworzenie w L1 tłumaczeniowego równoważnika dla L2 (przykład z języka polskiego 'samochód'), a *pożyczka* – wzięcie słowa w całości (np. 'automobil' na przełomie XIX i XX wieku w języku polskim). Są to też różne wstawki z łaciny ('mea culpa'), z francuskiego ('par excellence') czy z angielskiego ('hot dog' oraz cała współczesna terminologia naukowa i biznesowa).

Trzeba tu zauważyć, że jedne języki bardzo lubią pożyczać (rosyjski, angielski), inne wolą kalkować i wręcz walczą z wszelkimi pożyczkami (por. ustawy w obronie języka ojczystego w Polsce i we Francji). Polska tradycja od czasów braci Śniadeckich polegała na maksymalnym wykorzystywaniu własnego słownictwa w terminologii naukowej – w matematyce i w naukach ścisłych. Dlatego mamy 'całki' a nie 'integraly' czy 'różniczki' zamiast 'dyferencjałów', a w chemii – 'tlen' zamiast 'oksygenu' czy 'wodór' w miejsce 'hydrogenu'. Jednakże od kilkudziesięciu lat ta tradycja wyraźnie się zaciera. Język francuski wciąż niechętnie pożycza i wygrywa nawet w informatyce – w miejsce 'komputera' jest w nim 'ordinateur'. A przecież angielskie słowo 'computer' nawiązuje do łacińskiego 'computare' czy francuskiego 'compter' ('liczyć'). Na usprawiedliwienie Francuzów trzeba jednak zaznaczyć, że mają już swój 'compteur', czyli licznik (ale taki od gazu czy wody).

Język angielski, który współcześnie jest głównym pożyczkodawcą dla wszystkich języków świata, przez całe ostatnie tysiąclecie był jednym z największych pożyczkobiorców. Kanadyjski badacz roli języka angielskiego w świecie Howard Richler (2006) wyliczył, iż angielskie słownictwo, które jest obecnie najbogatsze na świecie, zawiera jedynie 34% słów pochodzenia anglosaskiego, natomiast aż 40% słów wywodzi się z francuskiego, reszta zaś z ok. czterystu różnych (np. indiańskich czy afrykańskich) języków świata. Jeden z rozdziałów jego książki zatytułowanej *Global mother tongue* (Globalny język ojczysty; 2006) nosi z kolei tytuł: *English is poorly pronounced French* (Angielski to źle wymawiany francuski). Ten silny wpływ francuskiego na angielski zaczął się już w XI wieku od czasów Wilhelma Zdobywcy, który wprowadził francuski na dwór angielski; przez następne stulecia francuski dominował wśród brytyjskiej arystokracji, powoli zlewając się z angielskim, dzięki czemu współcześnie mamy w tym języku ogromną liczbę synonimów – jedno ze słów ma korzenie anglosaskie, a drugie – francuskie (np. 'ask' – 'question', 'big' – 'large'; 'end' – 'finish' itp.).

7. Perspektywa angielskiego jako języka globalnego

Tę bardzo ogólną i pobieżną charakterystykę angielskiego można by podsumować stwierdzeniem, iż jest to język bardzo otwarty na inne języki i być może ta właśnie cecha predestynuje go do występowania w roli narzędzia globalnej komunikacji. Wielu autorów (choćby wspomniani tu Crystal i Richler) sądzi, że angielski już stał się językiem globalnym. A stało się to po II Wojnie Światowej, przedtem do tej roli pretendował francuski (jako język dyplomacji czy używany na pocztce).

Są autorzy różnych popularnych prac na ten temat, którzy utrzymują, iż wybór angielskiego jako języka powszechnego zawdzięcza on swej logiczności i prostocie strukturalnej. Jest logiczny, bo nie ma w nim podwójnego przeczenia (które zgodnie z zasadami logiki powinno dawać twierdzenie), jednakże prostota – w moim przekonaniu – przejawia się tylko w morfologii tego języka, ale już nie w składni czy wymowie. Logiczność nie wydaje się też cechą szczególnie sprzyjającą rozprzestrzenianiu się tego języka, gdyż (jak to pokazują psychologiczne badania rozwoju językowego) małe dzieci, które przyswajają go jako L1, popełniają „błędy” podwójnego przeczenia ('nobody doesn't love me' – zamiast poprawnego 'nobody loves me'). Ponadto w różnych *World's Englishes*⁴ (np. w Black English) podwójne przeczenie też występuje.

Zdaniem Davida Crystala (cytuje według II wyd. z 2003 roku wspomnianej już książki *English as a global language*), to nie jakieś szczególne cechy języka angielskiego wpłynęły na jego rolę jako języka globalnego, ale fakt, iż umiał on się znaleźć we właściwym czasie na właściwym miejscu. A stało się tak dzięki sile państw, w których angielski występuje jako L1, czyli *sile militarnej* (amerykańskie i brytyjskie bazy wojskowe rozsiane są po całym świecie), *sile politycznej* Stanów Zjednoczonych, a przedtem Imperium Brytyjskiego, które zostawiło w spadku angielski jako L2 w wielu byłych koloniach, *sile ekonomicznej* – gospodarka światowa porozumiewa się po angielsku, *sile kulturowej* – kino, telewizja, mass media, i wreszcie *sile technologicznej* – Internet i cały przemysł elektroniczny sprzyja rozwojowi angielskiego jako języka globalnej komunikacji.

Trudno się z cytowanym autorem nie zgodzić. Weźmy wpływy kulturowe. Radio, wynalazek włoskiego inżyniera Guglielmo Marconiego, rozpowszechniło się w świecie dzięki BBC, a film wynaleziony przez braci Lumière z Lyonu na dobre rozpropagował Hollywood. Można poczynić tu pewne analogie z łaciną z czasów, gdy była językiem powszechnej komunikacji ludzi uczonych w piśmie. Angielski odgrywa taką rolę w nauce, technologii i biznesie. Większość światowych publikacji naukowych ukazuje się po angielsku lub co najmniej towarzyszy im angielskie streszczenie. Wszystkie

⁴ Termin ten wprowadził Braj B. Kachru (1989), badacz rozprzestrzeniania się angielskiego w świecie.

liczące się w świecie badania muszą być opublikowane w tym języku, inaczej przechodzą bez echa. Zwykle co najmniej jedno czasopismo naukowe w każdej dyscyplinie naukowej w danym kraju ukazuje się w wersji angielskiej. Na gruncie psychologii będą to np. *Polish Psychological Bulletin*, *Scandinavian Journal of Psychology* czy *Japanese Psychological Research*.

Zastanówmy się jednak, czy są jakiegokolwiek przeszkody przed rozpowszechnianiem się angielskiego jako języka powszechnej komunikacji. Główna przeszkoda polega na tym, że angielski jest językiem żywym, a nie martwym, jakim była łacina w okresie swej świetności jako *lingua franca*. Język martwy się nie zmienia, a istotą języka żywego jest to, że musi się rozwijać i tym samym zmieniać się z pokolenia na pokolenie. Jak już wspomniałam, w literaturze przedmiotu występuje termin *World's Englishes*, które różnią się między sobą nie tylko w zakresie słownictwa, ale też w pewnych aspektach składniowych i akcentowych. Nie jest więc niemożliwe, że w dającej się przewidzieć przyszłości mogą one stać się wzajemnie niezrozumiałe, co już wielokrotnie w historii ludzkości miało miejsce w postaci powstawania różnych rodzin językowych (por. Lightfoot 2006). Ponadto pojawia się konkurencja dla języka angielskiego w postaci języka chińskiego. Rząd chiński planuje otwarcie w wielu krajach świata przy renomowanych uczelniach Instytutów Konfucjusza, w których propagowano by język i kulturę chińską ([www://haban.edu.cn](http://www.haban.edu.cn)). Celem tej inicjatywy ma stać się znajomość języka chińskiego przez co najmniej 100 milionów nie-Chińczyków już w roku 2012. W kilku krajach takie instytuty rozpoczęły swą działalność. Rozpowszechnienie się tego języka jest niewątpliwie sprawą dalekiej przyszłości, ale nie powinno być ignorowane.

W moim przekonaniu istnienie języka globalnego ma wielkie walory cywilizacyjne dla całej ludzkości – umożliwia powszechny dostęp do wiedzy, do nowych wynalazków, do wielkich dzieł kultury itp. Ale też niesie ze sobą ograniczenia przez zacieranie różnorodności i niepowtarzalności innych języków i kultur. Przerażeniem napawa zarysowana wcześniej perspektywa wymierania wielu istniejących jeszcze języków, zwłaszcza tych, które nie stworzyły pisma. Te, które dysponują jakimiś formami zadokumentowania swej obecności, mają szansę – jak to się stało z językiem hebrajskim – na rewitalizację.

Nadzieją jest więc opracowanie *standardowego języka angielskiego*, względnie niezmiennego, który by służył jako nowoczesna *lingua franca* w nauce, biznesie, sztuce i który by jednocześnie nie wpływał destruktywnie na specyfikę kulturową innych języków. Wtedy nawet rodzimy użytkownik jakiejś odmiany angielskiego mógłby uczyć się tej standardowej jego odmiany jako L2 i dzięki temu korzystać z opisanych uprzednio dobrodziejstw dwujęzyczności.

BIBLIOGRAFIA

- Bialystok, E. 2005/2007. „Wpływ dwujęzyczności na rozwój poznawczy”, w: Kurcz I. (red.). 2007. (tłum. Z. Wodniecka-Chlipalska). 229-268.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Klein, R. i Viswanathan, M. 2004/2007. „Dwujęzyczność, starzenie się i kontrola poznawcza – wnioski z zadania Simona”, w: Kurcz, I. (red.). 2007. (tłum. J. Suchecki). 425-455.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M. i Friedman, M. 2007. „Note. Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia”. *Neuropsychologia* 45. 459-464.
- Breton, R. 2003. *Atlas des langues du monde. Une pluralité fragile*. Paris: Editions Autrement.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. 1965/1982. *Zagadnienia teorii składni*. (tłum. I. Jakubczak). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Crystal, D. 2003. *English as a global language* (wydanie drugie). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. 2005. *Language death* (wydanie piąte). Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtiss, S. 1977. *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day 'wild child'*. New York: Academic Press.
- DeKeyser, R. i Larson-Hall J. 2005. „What does the critical period really mean?”, w: Kroll, J. F. i De Groot A. M. B. (red.). 2005. 88-108.
- Eco, U. 2002. *W poszukiwaniu języka uniwersalnego*. Gdańsk-Warszawa: Marabut. Oficyna Wydawnicza Volumen. (tłum. z włoskiego W. Soliński).
- Ellis, R. 1994/2007 „Czynniki społeczne w przyswajaniu drugiego języka”, w: Kurcz, I. (red.). 2007. (tłum. J. Suchecki). 173-224.
- Genesee, F. 1987. *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. New York: Newbury House.
- Gołąb, Z., Heinz, A. i Polański, K. 1970. *Słownik terminologii językoznawczej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hymes, D. 1972. „On communicative competence”, w: Pride, J. B. i Holmes, J. (red.). 1972. 269-293.
- Jankowski, B. 1973. *Nauka języka obcego: Spojrzenie psychologa*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Jespersen, O. 1922. *Language*. New York: Holt.
- Kahru, B. 1989. „Teaching World Englishes”. *Cross Currents* 16. 15-21.
- Klein, W. i Perdue, C. 1997/2007. „Odmiana podstawowa (albo: czy języki naturalne nie mogłyby być dużo prostsze?)”, w: Kurcz, I. (red.). 2007. (tłum. J. Suchecki). 381-424.
- Klima, E. i Bellugi, U. 1979. *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Krashen, S. 1976. „Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning”. *TESOL Quarterly* 10. 157-168.

- Kroll, J. F. i De Groot, A. M. B. (red.). 2005. *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Kurcz, I. 2005. *Psychologia języka i komunikacji*. (nowe wydanie). Warszawa: Scholar.
- Kurcz, I. (red.). 2007. *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lambert, W. E., Genesee, F., Holobow, N. i Chartrand, L. 1993/2007. „Dwujęzyczne nauczanie dzieci angielskojęzycznych”, w: Kurcz, I. (red.). 2007. (tłum. J. Suchecki). 355-380.
- Langacker, R. W. 1998. „Conceptualization, symbolization, and grammar”, w: Tomasello, M. (red.). 1998. 1-38.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lightfoot, D. 2006. *How new languages emerge*. New York: Cambridge University Press.
- Majerowicz, A. F. 1989. *Języki świata i ich klasyfikowanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Martinet, A. 1960. *Éléments de linguistique générale*. Paris: Armand Coli.
- Milewski, T. 1975. *Językoznawstwo*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Peal, E. i Lambert W. E. 1962/2007. „Związek dwujęzyczności z inteligencją”. w: Kurcz, I. (red.). (tłum. Z. Wodniecka-Chlipalska). 229-268.
- Petit, J. 2001. *L'immersion, une révolution*. Colmar: J. Do Bentzinger.
- Premack, D. i Woodruff, G. 1978. „Does the chimpanzee have a theory of mind?”. *The Behavioral and Brain Sciences* 4. 515-526.
- Pride, J. B. i Holmes, J. (red.). 1972. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Richler, H. 2006. *Global mother tongue*. Montréal, Canada: Véhicule Press.
- Saussure, de F. 1916/1991. *Kurs językoznawstwa ogólnego*. (tłum. K. Kasprzyk). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Słownik Języka Polskiego*. t. I. 1988. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Słownik Wyrazów Obcych*. 1971. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Smith, N. i Tsimpli, I.-M. 1995. *The mind of a savant*. Oxford: Blackwell.
- Snow, C. i Hoefnagel-Hoehle, M. 1978. „The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning”. *Child Development* 49. 1114-1127.
- Steinberg, D. i Scialini, N. V. 2006. *Introduction to psycholinguistics*. Longman: London.
- Taylor, D. M. 1991/2007. „Psychologia społeczna różnorodności rasowej i kulturowej – problemy asymilacji i wielokulturowości” w: Kurcz, I. (red.). 2007. (tłum. J. Suchecki). 55-74.
- Tomasello, M. (red.). 1998. *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*. Vol. 1. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. ([www://haban.edu.cn](http://www.haban.edu.cn)).

Adriana Biedroń
Akademia Pomorska w Słupsku

CZY NEUROLOGIA MA ZASTOSOWANIE W DYDAKTYCE NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH?

Can neurology be applied to teaching foreign languages?

The purpose of this article is twofold. Firstly, it describes the results of a survey conducted among foreign language teachers regarding their students' problems with learning a foreign language, in particular, problems with cognition. Secondly, the author attempts to refer the existing problems to the contemporary state of neurological research in the area of SLA and offer possible explanations and suggestions. The research among teachers revealed that the main problems concern students' memory functioning, attention deficits, and demotivation. The problems require particular educational treatment. It is suggested that attention be paid to explicit instruction, focus on form, practice, and positive feedback enhancing motivation. The article ends with some suggestions of areas of SLA in which neurology can be applied.

1. Wstęp

Dziedziny nauki związane z akwizycją języka drugiego, takie jak psychologia kognitywna, czy neuronauki (neurobiologia, neurologia, neurolingwistyka), rozwijają się w tak szybkim tempie, że trudne jest śledzenie na bieżąco ich odkryć, zarówno ze względu na ilość, jak i specjalistyczną terminologię, oraz metodologię badań. Trudno w tej sytuacji mówić o praktycznym przełożeniu teorii na praktykę nauczania języka obcego. Nie tylko nauczyciele rzadko stanowią odbiorców literatury z dziedziny neuronauk; również sami badacze przyswajania języka drugiego, czy dydaktycy języków obcych nieczęsto odwołują się do tych dyscyplin naukowych. Niemniej jednak, nie oznacza to, że dydaktycy nie dostrzegają zasadności aktualizowania swojej wiedzy. Pro-

blem polega na braku, lub niewystarczającej współpracy pomiędzy badaczami obu dyscyplin, oraz braku popularyzacji wiedzy wśród nauczycieli, którzy rzadko sięgają po literaturę o tak wysokim stopniu naukowości.

Jak zatem, przełamać stereotyp nieprzekładalności neurolingwistyki na dydaktykę? Zadanie to wydaje się wyjątkowo trudne, gdyż wymaga zaznajomienia się z terminologią neurologiczną i przełożenia jej na język dostępny dla nauczyciela, co, niestety, niesie ryzyko spłylenia zagadnienia. Jednakże, warto podjąć to ryzyko, gdyż współczesna nauka o uczeniu się i nauczaniu człowieka nie może zrezygnować z tak bogatego źródła wiedzy, jakim jest neurolingwistyka. Według Gabryś-Barker (2006), wiedza, jaką tworzymy na temat uczenia się i przetwarzania języka, oparta jedynie na obserwacji zewnętrznych przejawów zachowań językowych, pozostanie wiedzą hipotetyczną. Oprócz, uznanych już za klasyczne, źródeł wiedzy takich jak socjolingwistyka, czy psycholingwistyka, nowym, niezbywalnym źródłem staje się neurologia/neurolingwistyka, która dzięki rozwojowi technologii badawczych pozwalających na uzyskanie wglądu w funkcjonowanie językowe człowieka, przynosi odpowiedzi na istotne pytania, niejednokrotnie poddając w wątpliwość klasyczne teorie uczenia się języka. Badania tego typu pozwalają nie tylko na identyfikację i opis różnego rodzaju uszkodzeń, czy dysfunkcji mózgu, ale umożliwiają prześledzenie procesów przyswajania/uczenia się języka obcego, a także zaproponowanie praktycznych rozwiązań pedagogicznych (por. Mayer 1998).

Poszukiwanie rozwiązań dotyczy, z jednej strony, ustalenia, w jaki sposób i w jakim zakresie wiedza naukowa ma wspierać praktykę pedagogiczną, z drugiej strony, jaka jest rola naukowca-badacza w tego rodzaju współpracy. Adekwatnym rozwiązaniem wydaje się być propozycja Pawlaka (2007), polegająca na uznaniu badacza za specjalistę-konsultanta, podsuwającego nauczycielowi rozwiązania problemów praktycznych i współpracującego z pedagogami w celu weryfikacji tychże rozwiązań w odniesieniu zarówno do wiedzy naukowej, jak i praktyki pedagogicznej. Zasięganie opinii osób zainteresowanych, w tym przypadku nauczycieli języków obcych, w celu nakreślenia tematyki problematycznej i w dalszej kolejności zaproponowanie praktycznych rozwiązań na bazie stanu wiedzy dostępnej badaczowi, jest techniką proponowaną w literaturze przedmiotu (por. Pica 1994; Ellis 1997, 1998; Pawlak 2007).

2. Badanie

Badanie ankietowe, przeprowadzone na 48 nauczycielach języków obcych miało na celu wykazanie, czy i w jakim stopniu, nauczyciele dostrzegają problemy związane z poznawczym funkcjonowaniem swoich uczniów. Na podstawie uzyskanych informacji przedstawiono stan wiedzy badań neurologicznych w odniesieniu do wskazanych problemów, a także podjęto próbę zaprezentowania praktycznego odniesienia teorii do praktyki pedagogicznej.

Spośród badanych nauczycieli większość (40) to nauczyciele szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, pozostali są nauczycielami szkoły podstawowej. 41 osób to nauczyciele języka angielskiego, 5 niemieckiego i 2 rosyjskiego. Długość pracy zawodowej waha się od 1 do 20 lat. Większość respondentów ukończyła studia magisterskie (33 osoby), pozostali posiadają tytuł licencjata (15 osób). Ankieta składała się z 9 pytań zamkniętych dotyczących pamięci (zapamiętywanie, przechowywanie, przywoływanie informacji, inkorporacja nowych elementów do produkcji językowej), efektywności uczenia się i motywacji ucznia, procesów uwagi (zdolność selektywności uwagi i koncentracji), reakcji na poprawę, np. w formie przeformułowania (ang. *recast*), oraz lęku. Nauczyciele odpowiadali na pytania zaznaczając w skali Likerta częstotliwość z jaką napotykają dany problem. Pytanie 10 było pytaniem otwartym pozwalającym na sformułowanie własnych problemów w pracy dydaktycznej. Wybór takiego typu badania podyktowany został decyzją o zawężeniu obszaru rozważań do istotnych dla tematu, konkretnie, związanych z funkcjonowaniem poznawczym.

Wskazano na następujące problemy, jako najczęściej spotykane w pracy dydaktycznej:

1. Brak inkorporacji nowego słownictwa i struktur do repertuaru produkcji językowej.
2. Przywołanie w pamięci słownictwa i struktur wielokrotnie prezentowanych.
3. Zapamiętywanie nowego materiału.
4. Brak koncentracji.
5. Niereagowanie na poprawę, np. w formie przeformułowania (ang. *recast*).
6. Brak motywacji.

W odniesieniu do pytania otwartego, praktycznie żaden z nauczycieli nie podał zaobserwowanych przez siebie problemów w pracy dydaktycznej, nieliczne wypowiedzi dotyczyły demotywacji uczniów i miały charakter wartościujący, co wskazuje na trafny wybór metody badawczej.

Pierwsze trzy problemy dotyczyły procesów pamięci. Nauczyciele wskazywali na problem z zapamiętywaniem, przechowaniem w pamięci długotrwałej i przypomnieniem wiadomości zarówno nowych, jak i wielokrotnie utrwalanych, a nade wszystko, z użyciem nowych słów i struktur w produkcji językowej. Problemy te związane są z różnicami indywidualnymi w efektywności werbalnej pamięci roboczej, jak również, zapewne nieskutecznymi, technikami zapamiętywania i powtarzania materiału językowego, niepozwalającymi na utrwalenie śladu pamięciowego w pamięci długotrwałej. Podobnie, dwa kolejne problemy: z koncentracją i reagowaniem na poprawę – informację zwrotną (ang. *feedback*), powiązane są z funkcjonowaniem pamięci roboczej, która stanowi strukturę i ograniczenie dla procesów uwagi (Robinson 1995, 2005). Reagowanie na poprawę przez nauczyciela w formie przeformułowania odzwierciedla gotowość ucznia do zauważenia różnicy pomiędzy własną produkcją językową,

a formą docelową i wprowadzenia zmiany we własnej produkcji językowej (ang. *noticing the gap*) (por. DeKeyser 2007).

Wnioski z powyższych spostrzeżeń wyraźnie wskazują jakie problemy szczególnie wpływają na efektywność nauczania, a mianowicie indywidualne różnice w funkcjonowaniu poznawczym ucznia. Problemy tego rodzaju wymagają określonego typu interwencji pedagogicznej. Na przykład, wyniki badań dowodzą, że tylko niewielka część informacji zwrotnej (ang. *feedback*), dotyczącej struktury jest zauważona przez ucznia. Niejednokrotnie, informacja ta jest niewłaściwie interpretowana, to znaczy, uczeń nie odnotowuje różnicy pomiędzy własną wypowiedzią, a wypowiedzią nauczyciela w kategoriach syntaktycznych, co za tym idzie, nie modyfikuje własnej wypowiedzi, a w konsekwencji nie przyswaja formy poprawnej. Innymi słowy, uczeń ignoruje poprawę w formie przeformułowania (ang. *recast*), traktując ją jako inny sposób przekazania tej samej treści (por. Mackey i in. 2000). Dzieje się tak, ponieważ ze względu na ograniczone zasoby uwagi, uczeń koncentruje się przede wszystkim na znaczeniu (Van Patten 1996; Skehan 1998; Robinson 2005). Ponieważ negocjowana informacja zwrotna (ang. *negotiated feedback*) nie przynosi zmiany w składni wypowiedzi, a jedynie zostaje odnotowana na płaszczyźnie znaczenia, konieczna jest interwencja w postaci bezpośredniego zwrócenia uwagi ucznia na formę (ang. *focus on form*) (Robinson 2007). Przyjmuje się, że aby forma została przyswojona, musi być zauważona (Al-Hejin 2004; Hanaoka 2007; Song 2007), zauważenie zaś formy zależy od ograniczeń selektywności uwagi, którą z kolei ogranicza pojemność pamięci roboczej (Robinson 2005). Zatem, różnice indywidualne w pojemności roboczej pamięci werbalnej, traktowanej jako element zdolności językowej (Dörnyei 2005; Dörnyei i Skehan 2005), przyczyniają się do inkorporacji nowo nabytych form do produkcji językowej ucznia.

Teoria świadomego zauważania (ang. *noticing*) (Schmidt 1990, 1993; Robinson 1995) znajduje odzwierciedlenie w badaniach neurologicznych, które potwierdzają tezę, iż uwaga jest niezbędną w nabywaniu obcego języka (Ellis 2002). Procesy uwagi i pamięci są ze sobą ściśle powiązane zarówno na poziomie funkcjonalnym, jak i neuronalnym. Zadania bardziej złożone, bardziej obciążające pamięć, wpływają na procesy uwagi powodując selektywne hamowanie współzawodniczących bodźców (Schuchert 2004). Procesy uwagi w odniesieniu do przyswajania języka drugiego wyjaśniają na poziomie neurologicznym problemy z zapamiętywaniem i przechowywaniem informacji w pamięci długotrwałej, świadome zauważanie (ang. *noticing*), fosylizację i defosylizację, oraz motywację (Dehaene i Naccache 2001; Crowell 2004; Jones 2004; Schuchert 2004; Birdsong 2006; Gullberg i Indefrey 2006).

Kolejna sekcja artykułu odnosi się, na podstawie literatury przedmiotu, do wyżej opisanych zagadnień w kontekście neurologicznym, a następnie podejmuje próbę transferu wiedzy neurolingwistycznej na grunt pedagogiczny.

3. Interpretacja problemów w kontekście neurolingwistycznym

W uczeniu się języka uczestniczą dwa systemy pamięci: proceduralna i deklaratywna. Nauka leksyki, semantyki, zasad gramatyki i zasad fonetyki drugiego/obcego języka odbywa się głównie przez pamięć deklaratywną, mieszczącą się w hipokampie i korze nowej. Nauka gramatyki i fonetyki, polegająca na automatyzacji produkcji językowej, zależy od pamięci proceduralnej, niezbędnej w rozwijaniu umiejętności motorycznych i kognitywnych, która mieści się głównie w zwojach podstawy mózgu (*basal ganglia*) i korze nowej (Paradis 2007). Nabywanie sprawności w posługiwaniu się strukturą języka obcego (ang. *morphosyntax*) i opanowanie systemu fonetycznego polega na automatyzacji tych procesów poprzez nabywanie stałych zwrotów, idiomów, czy kolokacji (ang. *chunking*) (Lee 2004).

Zautomatyzowanie procesów przetwarzania prowadzi do posługiwania się językiem bez świadomego wysiłku i przygotowania. Obszary korowe, tradycyjnie traktowane jako ośrodki mowy: obszar Brocki i obszar Wernickiego, nie są wystarczające, jeśli chodzi o naukę języka. Automatyzacja, w odniesieniu do gramatyki i fonetyki, obejmuje proceduralizację informacji lingwistycznej poprzez struktury neuronalne w głębi mózgu – zwoje podstawy mózgu (ZPM) i mózdzek (Fabbro 1999; Lieberman 2000). Badania metodą rezonansu magnetycznego (Lee 2004: 64), dowiodły, że uczenie się ma charakter sekwencyjny: w pierwszej fazie aktywizują się kora motoryczna uzupełniająca i przednie struktury zwojów podstawy mózgu – jądro ogoniaste (*caudate nucleus*), które podtrzymują uwagę. Proces automatyzacji polega na wzmacnianiu połączeń synaptycznych pomiędzy korą a ośrodkami podkorowymi – informacje płynące z kory są sortowane i syntetyzowane przez obwody ZPM. Obszary korowe i podkorowe współpracują, tworząc motoryczne i kognitywne sekwencje rutynowych, automatycznych działań. Kiedy sekwencja jest wyuczona i zautomatyzowana, struktury: jądro zębate mózdzku (*cerebellar dentate nucleus*), kora motoryczna, oraz środkowe i tylne części ZPM pełnią funkcję przechowywania informacji i uzyskiwania do niej dostępu (Graybiel 1998; Hikosaka i in. 1999).

Istotną rolę w procesie uczenia się odgrywa neuroprzekaźnik dopamina (Birdsong 2006). ZPM otrzymują sygnał z kory przedczołowej, która połączona jest z ciałem migdałowatym, będącym centrum pamięci emocjonalnej mózgu. Z drugiej strony, ZPM otrzymują sygnał od neuronów substancji czarnej (*substantia nigra*) emitujących dopaminę w odpowiedzi na atrakcyjne bodźce nagradzające. Dopamina, związana z pozytywną emocją nagradzającą, jest niezbędna dla podtrzymania motywacji do nauki (Schumann i Wood 2004). Jeżeli próba produkcji językowej, np. wypowiedzi ustnej, zostaje zwieńczona sukcesem, połączenie neuronalne reprezentujące daną zasadę pomiędzy korą, a ZPM ulega wzmocnieniu. Motywacja, zatem, w wymiarze neurologicznym, stanowi niezbędny warunek uczenia się.

Bardzo istotną rolę w uczeniu się języków obcych odgrywa pamięć deklaratywna. Ten rodzaj pamięci służy do przechowania wiedzy o zasadach języka, wiedzy metakognitywnej i metalingwistycznej. Pamięć deklaratywna powiązana jest ze świadomością i procesami uwagi (Ellis 2002). Wszystkie rodzaje zapamiętywania opierają się na procesie konsolidacji przebiegającym na poziomie komórkowym. Proces konsolidacji zawsze zaczyna się od wzmocnienia lub osłabienia połączenia synaptycznego pomiędzy dwoma neuronami, będącymi częścią wiązki neuronów aktywowanej przez odpowiednie bodźce. Zanim informacja zostanie zapisana ostatecznie w korze mózgowej, trafia do hipokampu, którego rola w tworzeniu się pamięci deklaratywnej polega na konsolidacji wspomnień (Nadel i in. 2000). W czasie nauki obcego języka, neurony hipokampu będą aktywowane w przypadku prezentacji nowego materiału gramatycznego, czy słownictwa, przez nauczyciela. System kodowania nowych informacji w hipokampie będzie przebiegał w oparciu o porównanie nowych informacji z informacjami już znanymi. Proces ten trwa tak długo, aż rozwiązany zostanie konflikt niespójności pomiędzy starą a nową informacją. W momencie, w którym uczeń przyswoi sobie nową zasadę, np. wskutek rozwiązywania ćwiczeń gramatycznych, lub nauczy się nowego materiału leksykalnego, połączenia neuronalne pomiędzy korą a hipokampem zaczynają słabnąć, natomiast wzmocnieniu ulegają połączenia w obrębie kory. Gdy, ostatecznie, zapamiętywanie jest ukończone, wiedza staje się niezależna od hipokampu. Wiedza deklaratywna, zatem, po zatoczeniu pętli przez hipokamp, przechowywana jest ostatecznie w tych ośrodkach kory mózgowej, które pierwotnie przetworzyły daną informację (Crowell 2004).

Z punktu widzenia dydaktyki, niezwykle interesujących wyników dostarczają badania poliglotów dotkniętych afazją. U poliglotów, u których doszło do uszkodzenia zwojów podstawy mózgu, wszystkie języki, którymi się posługiwali ulegną degradacji. Jednakże, niejednokrotnie odnotowywany jest syndrom zwany afazją paradoksalną, w którym to przypadku, język ojczysty zaburzony zostaje w stopniu większym, niż języki obce. Innymi słowy, im mniej płynne posługiwanie się językiem, tym mniejsza podatność na zaburzenie wskutek uszkodzenia ZPM (Fabbro 1999). Pozwala to na wyciągnięcie wniosku, że języki obce przetwarzane są głównie w pamięci deklaratywnej, a nie proceduralnej. Proces automatyzacji języka obcego poprzez ZPM wciąż trwa i nigdy nie jest kompletny. Kiedy pacjent doznaje uszkodzenia ZPM, ta część języka, która uległa proceduralizacji zostanie uszkodzona, jednakże pozostała część – nieautomatyzowana, zostanie zachowana. Język ojczysty jest zazwyczaj całkowicie zautomatyzowany, dlatego wskutek afazji, pacjent traci zdolność posługiwania się nim, pomimo, że pamięć deklaratywna jest nietknięta (Lee 2004: 63-64).

Różnice indywidualne pomiędzy uczniami dotyczą nie tylko czynników kognitywnych, ale także różnic w działaniu, a nawet anatomii mózgu. Dotyczy to zwłaszcza procesów uwagi i pamięci, a także, jak wcześniej wspo-

mniano, ściśle z nimi powiązanej motywacji. Różnice te, według Crowell (2004: 101-102), mogą być częściowo wyjaśnione specyfiką aktywności hipokampu, będącego ogniwem w tworzeniu pamięci deklaratywnej. O tempie zapamiętywania, czyli zapisywania informacji z pamięci krótkotrwałej w pamięci długotrwałej, decydują czynniki genetyczne.

4. Implikacje pedagogiczne

1. Istnieje tendencja do nauki języka w postaci stałych, rutynowych elementów – idiomów, kolokacji, stałych zwrotów (ang. *chunking*). Uczeń posługuje się tymi wyuczonymi zwrotami w sytuacjach, w których skupia się na szybkim przekazaniu treści, a jego uwaga jest zbyt zaprzętnięta przekazem, by odwołać się do zasad gramatycznych przechowywanych w pamięci deklaratywnej. Dlatego nie reaguje na poprawę, czy z trudem przychodzi mu użycie nowo wyuczonych zwrotów w wypowiedzi ustnej.
2. „Trening czyni mistrza” – to przysłowie ma szczególne odniesienie do nauki gramatyki i fonetyki języka obcego. Wskutek wielokrotnych prezentacji danych wejściowych (ang. *comprehensible input*), oraz praktyki w produkcji językowej, wzmacniają się połączenia synaptyczne pomiędzy neuronami kory mózgowej a neuronami ZPM, która reprezentują daną zasadę gramatyczną, czy fonetyczną. Praktyka jest zatem niezaprzeczalnym kluczem do płynnego posługiwania się językiem obcym (por. DeKeyser 2007).
3. Motywacja do nauki uwarunkowana jest neurologicznie i związana z systemem generującym dopaminę. Dopamina, emitowana w sytuacji pozytywnej oceny bodźca, wzmacnia połączenia synaptyczne umożliwiając automatyzację zachowania. Jednocześnie wywołuje pozytywne emocje związane z nauką, zachęcając ucznia do dalszych wysiłków. Schumann (1997, 2004) wskazuje na istotną rolę neurobiologicznego mechanizmu oceny bodźca (ciało migdałowe, ciało właściwe i kora przedczołowa) w ocenie sytuacji jako nagradzającej, czy nieprzyjemnej. Jeżeli bodziec oceniony jest jako nagradzający (np. pochwała nauczyciela, dobra ocena), wydziela się dopamina i następuje jego wzmocnienie. Jeżeli odebrany jest jako nieprzyjemny (np. negatywna ocena), nie wydziela się dopamina i następuje zaniechanie działania. Ocena sytuacji i idące za nią wzmocnienie bądź osłabienie motywacji rozpatrywane jest nie tylko w kategoriach przyjemności, ale np. przydatności w karierze zawodowej, czy osiągnięcia jakiegoś celu. Podsumowując, można stwierdzić, iż pozytywna ocena sytuacji nauki obcego języka powoduje skierowanie uwagi na takie komponenty języka, jak: dźwięki, słowa, struktura i pragmatyka, jednocześnie uruchamiając mechanizmy w mózgu po-

zwalające na tworzenie i wzmocnienie połączeń synaptycznych decydujących o zapamiętywaniu.

4. Intuicyjne przeświadczenie nauczycieli, że formalna, eksplicytna nauka gramatyki przynosi dobre efekty znalazła potwierdzenie zarówno we współczesnych badaniach przyswajania języka drugiego (Ellis 2002; DeKeyser 2005; Robinson 2005, 2007), jak i w badaniach neurologicznych (Crowell 2004; Lee 2004). Według Ellisa (2002: 314), świadome zauważenie (ang. *noticing*), następuje wskutek zwrócenia uwagi ucznia na formę, co więcej, wyjaśnienie eksplicytnie (instrukcja), jest korzystniejsze z punktu widzenia rozwoju językowego ucznia, a jego efekty są długotrwałe. Uwaga i świadomość są niezbędne w nauce gramatyki dorosłych (por. Robinson 1997; Doughty 2005; DeKeyser 2005). DeKeyser utrzymuje, iż im trudniejsza, bardziej abstrakcyjna zasada, tym istotniejsza rola instrukcji. Niemożliwe jest przyswojenie abstrakcyjnych zasad języka obcego nie będąc ich świadomym. Badania dowodzą, że eksplicytna znajomość zasad języka obcego może być stopniowo automatyzowana przez praktykę (DeKeyser 2005, 2007). Tym samym wiedza eksplicytna może stać się wiedzą implicytną.

Badania neurologiczne potwierdzają te wnioski. Istnieje wspólna płaszczyzna uczenia się (*learning*), rozumianego jako wiedza eksplicytna i przyswajania (*acquisition*) obcego języka, rozumianego jako wiedza implicytna. Systemy pamięci proceduralnej i deklaratywnej znajdują się we wspólnych częściach kory mózgowej. Także hipokamp, związany z pamięcią deklaratywną jest połączony z ZPM, mieszczącymi pamięć proceduralną. Systemy te mogą na siebie wzajemnie wpływać. Wiedza implicytna może być modyfikowana przez eksplicytną, wiedza eksplicytna może wspomagać procesy uwagi. Tym samym, neurologia podważa tezę Krashena (1981), co do rozdzielności wiedzy eksplicytnej i implicytnej, a także zaprzecza wyższości tej drugiej (Ellis 2002; Crowell 2004; Goswami 2004; Lee 2004; DeKeyser 2005). Zatem, instrukcja formalna i praktyka w postaci ćwiczeń gramatycznych, stanowią, obok ćwiczeń komunikacyjnych, czynniki wspierające rozwój języka ucznia.

5. Wprawdzie o sprawności mechanizmów przetwarzania, przechowywania i odtwarzania informacji decydują czynniki genetyczne, to jednak nie są one jedynymi czynnikami decydującymi o sukcesie. Bardzo ważna jest pozytywna ocena sytuacji uczenia się języka obcego, motywacja, pozytywna samoocena, wcześniejsze doświadczenie w nauce języka, a nawet podobieństwo języka ojczystego do języka obcego (Crowell 2004: 102).
6. Ważna dla przyswojenia nowych form, czy korekty form niepoprawnych (defosylizacja), jest świadomość. Ze względu na ograniczone zasoby uwagi, uczeń koncentruje się przede wszystkim na

treści wypowiedzi, co owocuje tak pożądaną komunikatywnością, lecz często za cenę poprawności. Zwrócenie uwagi na formę (ang. *focus on form*), duża ilość przykładów, wyjaśnień – w przypadku osób dorosłych i młodzieży i jak największa ilość powtórzeń – szczególnie w przypadku młodszych uczniów, powinna, przynajmniej uczniom umotywowanym, pomóc w rozwoju językowym. Liczne badania dowodzą, iż dorośli praktycznie nie uczą się gramatyki implicytnie; uświadomienie i wyjaśnienie zasad przynosi znacznie lepsze rezultaty (Ellis 2002; DeKeyser 2005, 2007). Nauka słownictwa może być wspierana przez różnorodne mnemotechniki, pozwalające na trwałe zapamiętywanie materiału leksykalnego. Ponadto, zapamiętywaniu sprzyjają emocje doznawane w czasie nauki. Pobudzenie ciała migdałowatego potęguję siłę zapisu pamięciowego, wzbogacając wspomnienie o wymiar emocjonalny. O ile trudne może być wzbudzanie silnych emocji w trakcie wykonywania ćwiczeń gramatycznych, o tyle kontrowersyjne, ciekawe tematy do dyskusji mogą spełnić ten wymóg.

5. Wnioski

Dysponowanie wiedzą z zakresu neurologii nie jest popularne wśród nauczycieli języków obcych, jednakże badacze zajmujący się przyswajaniem języka drugiego i glottodydaktyką mogą spopularyzować tę wiedzę i starać się zaadaptować ją do nauki języka obcego. Goswami (2004), podaje obszary, w których neurologia znajduje, bądź może znaleźć, zastosowanie:

1. Wczesna diagnoza potrzeb specjalnych, takich jak dysleksja, czy ADHD.
2. Praca z uczniem mającym specjalne potrzeby – programy remedialne.
3. Rozróżnienie pomiędzy opóźnieniem, a dewiacją w zaburzeniach rozwoju.
4. Rola techniki i metody nauczania w funkcjonowaniu i strukturze mózgu.
5. Rozpoznanie indywidualnych różnic pomiędzy mózgami i ich związku z różnicami w uczeniu się i zdolnościach językowych.

Pomimo, że wiele pytań pozostaje ciągle bez odpowiedzi, a wnioski z badań są często niepełne lub sprzeczne, neuronauki stanowią najbardziej obiecującą dziedzinę wiedzy, jeżeli chodzi o funkcjonowanie językowe człowieka. Cała nauka odbywa się w mózgu – nie ma współczesnej edukacji bez neurologii (por Mayer 1998). Wiedza neurologiczna może służyć nie tylko podnoszeniu świadomości, ale również powinna mieć praktyczne zastosowanie w metodyce nauczania.

BIBLIOGRAFIA

- Al-Hejin, B. 2004. „Attention and awareness: evidence from cognitive and Second Language Acquisition research”. *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 4. (online).
- Arabski, J. (red.). 2007a. *Challenging tasks for psycholinguistics in the new century*. Katowice: Oficyna Wydawnicza WW.
- Arabski, J. (red.). 2007b. *On foreign language acquisition and effective learning*. Katowice: Oficyna Wydawnicza WW.
- Birdsong, D. 2006. „Age and second language acquisition and processing”, w: Gullberg, M. i Indefrey, P. (red.). 2006. 9-49.
- Crowell, S. E. 2004. „The neurobiology of declarative memory”, w: Schumann, J. H. (red.). 2004. 75-109.
- DeKeyser, R. M. 2005. „Implicit and explicit learning”, w: Doughty, C. J. i Long, M. H. (red.). 2005. 313-348.
- DeKeyser, R. M. 2007. *Practice in a second language. Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dehaene, S. i Naccache, L. 2001. „Towards a cognitive neuroscience of consciousness: basic evidence and a workspace framework”. *Cognition* 79. 1-37.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. i Skehan, P. 2005. „Individual differences in second language learning”, w: Doughty, C. J. i Long, M. H. (red.). 2005. 589-630.
- Doughty, C. J. 2005. „Instructed second language acquisition”, w: Doughty, C. J. i Long, M. H. (red.). 2005. 313-348.
- Doughty, C. J. i Long, M. H. (red.). 2005. *The handbook of second language acquisition*. United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Ellis, N. C. 2002. „Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition”. *Studies in Second Language Acquisition* 24. 143-188.
- Ellis, R. 1997. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R. 1998. „Teaching and research: Options in grammar teaching”. *TESOL Quarterly* 32. 39-61.
- Fabbro, F. 1999. *The neurolinguistics of bilingualism: An introduction*. Hove: Psychology Press.
- Gabryś-Barker, D. 2006. „Neurolinguistic studies”, w: Zybert, J. (red.). 2006. 66-88.
- Goswami, U. 2004. „Neuroscience and education”. *British Journal of Educational Psychology* 74. 1-14.
- Graybiel, A. M. 1998. „The basal ganglia and chunking of action repertoires”. *Neurobiology of Learning and Memory* 70. 119-136.

- Gullberg, M. i Indefrey, P. (red.). 2006. *The cognitive neuroscience of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hanaoka, O. 2007. „Output, noticing and learning: an investigation into the role of spontaneous attention to form in a four-stage writing task”. *Language Teaching Research* 11. 459-479.
- Hikosaka, O., Nakahara, H., Rand, M. K., Sakai, K., Lu. X., Nakamura, K., Miyachi, S. i Doya, K. 1999. „Parallel neural networks for learning sequential procedures”. *Trends in Neuroscience* 2. 464-471.
- Jones, N. E. 2004. „The neurobiology of memory consolidation”, w: Schumann, J. H. (red.). 2004. 111-142.
- Krashen, S. D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lee, N. 2004. „The neurobiology of procedural memory”, w: Schumann, J. H. (red.). 2004. 43-73.
- Lieberman, P. 2000. *Human language and our reptilian brain*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mackey A., Gass S. i MacDonough K. 2000. „How do learners perceive interactional feedback?”. *Studies in Second Language Acquisition* 22. 471-497.
- Mayer, R. E. 1998. „Does the brain have a place in educational psychology?”. *Educational Psychology Review* 10. 389-396.
- Nadel, L., Samsonovich, A., Ryan, L., i Moscovitch, M. 2000. „Multiple trace theory of human memory: Computational neuroimaging and neuropsychological results”. *Hippocampus* 10. 352-368.
- Paradis, M. 2007. „Why single-word experiments do not address language representation”, w: Arabski, J. (red.). 2007a. 11-21.
- Pawlak, M. 2007. „Questions from the language classroom revisited: What does SLA research have to tell us about effective foreign language pedagogy?”, w: Arabski, J. (red.). 2007b. 57-72.
- Pica, T. 1994. „Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes, and outcomes?”. *Language Learning* 44. 493-527.
- Robinson, P. 1995. „Attention, memory and the ‘noticing’ hypothesis”. *Language Learning* 45. 99-140.
- Robinson, P. 1997. „Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning”. *Language Learning* 47. 45-99.
- Robinson, P. 2005. „Attention and memory during SLA”, w: Doughty, C. J. i Long, M. H. (red.). 2005. 631-678.
- Robinson, P. 2007. „Aptitudes, abilities, contexts, and practice”, w: DeKeyser, R. M. (red.). 2007. 256-286.
- Schmidt, R. 1990. „The role of consciousness in second language learning”. *Applied Linguistics* 11. 127-158.

- Schmidt, R. 1993. „Awareness and second language acquisition”. *Annual Review of Applied Linguistics* 13. 206-226.
- Schuchert, S. A. 2004. „The neurobiology of attention”, w: Schumann, J. H. (red.). 2004. 143-175.
- Schumann, J. H. 1997. *The neurobiology of affect in language*. Malden: Blackwell.
- Schumann, J. H. (red.). 2004. *The neurobiology of learning: Perspectives from second language learning*. Mahwah: LEA.
- Schumann, J. H. i Wood, L. A. 2004. „The neurobiology of motivation”, w: Schumann, J. H. (red.). 2004. 23-42.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Song, S. 2007. „Beginning ESL learners' noticing of morphological and syntactic changes in recasts”. *Columbia University Working Papers in TESOL and Applied Linguistics* 7. (online).
- Van Patten, B. 1996. *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Zybert, J. (red.). 2006. *Issues in foreign language learning and teaching*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Joanna Nijakowska
Uniwersytet Łódzki

HIPOTEZA RÓŻNIC W KODOWANIU JĘZYKOWYM – PRÓBA WYJAŚNIENIA TRUDNOŚCI W UCZENIU SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Linguistic Coding Differences Hypothesis – an attempt
at explaining foreign language learning difficulties

Linguistic Coding Differences Hypothesis puts forward an idea that foreign language (FL) learning is built upon the native language (L1) skills, that is phonological/orthographic, syntactic and semantic competences in the native language form the foundation for foreign language learning (and FL aptitude). Thus, the strength of the native language codes considerably determines the extent to which a learner can become proficient in a foreign language. Weak L1 skills tend to inhibit FL proficiency development. Students with stronger native language skills will demonstrate higher FL proficiency and achievement than students with weaker L1 skills. In similar vein, poor L1 readers are expected to transpose low automaticity and efficiency to L2 reading.

Arguments for a negative answer to the question whether a disability for FL learning (FLLD) can be perceived and treated as a distinct type of disability are presented. In fact, the claim that there is no such a phenomenon as a foreign language learning disability (FLLD) is proposed. On the contrary, the position that language learning ability, with reference to learning disabled as well as non-disabled (low-achieving) students, exists on a continuum, with foreign language learning difficulties ranging from mild to severe is advocated.

1. Założenia hipotezy różnic w kodowaniu językowym (ang. *Linguistic Coding Differences Hypothesis – LCDH*)

W literaturze zanotować można wiele prób wyjaśnienia sytuacji, w której uczący się doświadczają trudności o różnym natężeniu w opanowaniu języka obcego, a jednocześnie radzą sobie dobrze w nauce innych przedmiotów. Jako możliwe przyczyny uznaje się: brak zdolności językowej, negatywny stosunek do nauki języka, niską motywację, wysoki poziom lęku językowego, niewykorzystanie właściwych strategii uczenia się, różnice pomiędzy stylem uczenia się i nauczania, a także określone cechy osobowościowe. Pomimo że pewne związki pomiędzy zmiennymi afektywnymi i sukcesem w nauce języka obcego okazały się silniejsze niż inne, to jednak żadna z tych zmiennych nie wyjaśnia całkowicie sukcesu bądź porażki w nauce języka obcego (Sparks i in. 1991, 1992b, 1997b; Sparks i Ganschow 1993; Sparks 1995).

Zaobserwowano istnienie związku pomiędzy trudnościami w nauce języka obcego i problemami w opanowaniu języka ojczystego. Przyswajanie języka obcego odpowiada zdolności przyswajania języka ojczystego i jest zależne od stopnia jego opanowania. To znaczy, że dzieci szybciej i sprawniej uczące się języka ojczystego zazwyczaj osiągają lepsze rezultaty w testach zdolności językowej i w opanowaniu języka obcego (Ganschow i Sparks 1995; Sparks i in. 1995).

Podkreśla się związek pomiędzy kompetencją fonologiczną w języku ojczystym i drugim u dzieci dwujęzycznych oraz pozytywny transfer kompetencji fonologicznej z języka ojczystego do drugiego i kolejnych języków. Wyraża ona zależność pomiędzy umiejętnością czytania w języku ojczystym i obcym. Osoby słabo czytające w języku ojczystym czytają również słabo w języku obcym, podczas gdy osoby dobrze czytające w języku ojczystym najczęściej nie mają trudności z czytaniem w języku obcym (Chodkiewicz 1986).

Uważa się, że umiejętność posługiwania się językiem ojczystym stanowi podstawę do przyswojenia języka obcego, co więcej, przyswajanie języka obcego może być zablokowane przez czynniki, które utrudniają opanowanie języka ojczystego (Sparks i in. 1995). Wyniki badań sugerują, że osoby mające trudności w nauce języków obcych miały wcześniej kłopoty w przyswajaniu języka ojczystego, które mogły być skompensowane lub nierozpoznane. Z powyższego wynika, że trudności w uczeniu się języków obcych, na przykład u osób dyslektycznych, można wyjaśnić występowaniem wcześniejszych trudności w przetwarzaniu języka ojczystego, zwłaszcza na poziomie fonologiczno/ortograficznym. Pomimo że osoby dyslektyczne często kompensują deficyt fonologiczny, to zadania angażujące przetwarzanie fonologiczne są dla nich ciągle istotnie trudniejsze, niż dla osób niedyslektycznych (Lundberg i Høien 2001). Wyniki testów szybkości i poprawności czytania pokazują, że dekodowanie wymaga od nich większego wysiłku, wyrazy nie są rozpoznawane automatycznie i płynnie (Shaywitz 1997). Mogą oni osiągać zadowalający poziom czytania i pisanie oraz dobre i bardzo dobre wyniki z większości

przedmiotów szkolnych, niestety kiedy stają przed zadaniem opanowania nowego systemu językowego, zaburzenia przetwarzania fonologicznego ponownie uwidaczniają się (Sparks i in. 1995). Nasilenie trudności zależy również od poziomu transparentności ortografii danego języka (Ziegler i Goswami 2005, 2006).

Sparks i Ganschow (Sparks i in. 1989; Sparks i Ganschow 1991; Sparks 1995; Ganschow i in. 1998) zaproponowali *hipotezę różnic w kodowaniu językowym* (ang. *LCDH*) jako model wyjaśniający trudności w uczeniu się języków obcych. W modelu tym wznowiono spekulacje na temat wagi umiejętności w języku ojczystym, zdolności językowej, a zwłaszcza przetwarzania fonologicznego w uczeniu się języka obcego. Autorzy modelu przyjmują, że osobom słabo przyswajającym języki obce wspólny jest deficyt kodowania językowego, który odnosi się do trzech poziomów – fonologicznego, syntaktycznego i semantycznego. Najbardziej zauważalny deficyt dotyczy świadomości fonologicznej (Sparks i in. 1989, 1992a, 1998a; Sparks i Ganschow 1993; Sparks 1995; Ganschow i in. 1998).

Hipoteza różnic w kodowaniu językowym zakłada, że poziom opanowania języka obcego jest związany z umiejętnościami w języku ojczystym, co więcej, jest od nich zależny. Osoby szybciej i łatwiej przyswajające język ojczysty osiągają lepsze rezultaty w opanowaniu języka obcego. Natomiast osoby doświadczające nieznacznych bądź nasilonych trudności w opanowaniu języka ojczystego napotykają na podobne trudności w przyswajaniu języka obcego i osiągają słabe rezultaty w testach zdolności językowej. A więc u podstaw trudności w uczeniu się języka obcego, również w przypadku osób z dysleksją rozwojową, leżą trudności w opanowaniu języka ojczystego, najczęściej spowodowane niską świadomością fonologiczną. Słabe umiejętności fonologiczne uwidaczniają się podczas zadań wymagających świadomego i intencjonalnego wyodrębniania jednostek fonologicznych (tj. części wewnątrzwyrazowych – sylab, elementów śródsylabowych oraz fonemów) i manipulowania nimi (tj. dodawania, usuwania, zastępowania i przedstawiania części w celu utworzenia nowych wyrazów) (Bogdanowicz i Adryjanek 2004; Krasowicz-Kupis 2004; Sochacka 2004; Awramiuk 2006; Reid i Wearmouth 2008). Powszechne jest przekonanie, że reprezentacje fonologiczne (rozumiane jako rodzaj wyobrażenia, „obrazu” w pamięci) u dzieci dyslektycznych są mniej dokładne i nieprecyzyjne jeśli chodzi o szczegóły cech dystynktywnych (różnicujących) w porównaniu z reprezentacjami tworzonymi przez dzieci niedyslektyczne (Reid i Wearmouth 2008). Ponadto, wyzwaniem jest opanowanie relacji między głoską a literą, a więc umiejętności przyporządkowania dźwiękom odpowiednich symboli graficznych.

Ganschow i Sparks (1995) do grupy ryzyka zaliczają uczniów zdiagnozowanych jako dyslektycznych, z których większość ma problemy w opanowaniu języków obcych, ale także uczniów, u których nie stwierdzono specyficznych trudności w uczeniu się, a mimo to doświadczają nasilonych trudności w uczeniu się języków obcych. Zdolność do uczenia się języka stanowi

kontinuum. Nasilenie trudności może być bardzo duże lub niewielkie, może ich także w ogóle nie być. Uczniowie zdiagnozowani jako dyslektyczni stanowią najtrudniejsze przypadki na tym kontinuum. Poziom opanowania języka ojczystego determinuje osiągnięcia w uczeniu się języka obcego. Zakłada się, że trudności w opanowaniu danej sprawności językowej najczęściej mają negatywny wpływ na oba systemy językowe.

W ciągu kilkunastu lat badań nad etiologią trudności w uczeniu się języków obcych badacze Ganschow i Sparks zgromadzili imponujący materiał empiryczny potwierdzający ich hipotezę, że poziom opanowania języka obcego jest związany i zależny od umiejętności w języku ojczystym. W swoich badaniach przeanalizowali wpływ zmiennych poznawczych, afektywnych i językowych na efektywność uczenia się języka obcego, wykorzystali ogromną baterię testów do pomiaru poziomu opanowania systemu fonologicznego, syntaktycznego i semantycznego języka, a także testy zdolności przyswajania języka obcego. Badaniom porównawczym, które dotyczyły osiągnięć w uczeniu się języka obcego, poddano grupy uczniów dobrych i słabych, co ciekawe, zawsze różnicował ich poziom opanowania języka ojczystego.

Jeśli chodzi o domenę kognitywną, nie wykazano różnic w poziomie inteligencji między uczniami dobrze i słabo przyswajającymi język obcy. Zmienne afektywne, takie jak negatywny stosunek czy brak motywacji do uczenia się języka obcego, okazały się być raczej następstwem kłopotów językowych niż ich przyczyną, gdyż na początku nauki zarówno uczniowie ze zdiagnozowanymi trudnościami w uczeniu się, jak i uczniowie bez trudności, byli jednakowo zmotywowani i demonstrowali pozytywny stosunek do uczenia się języka obcego (Ganschow i in. 1998; Sparks i in. 1998a). Również Bogdanowicz (2004) podkreśla, że zaburzenia emocjonalno-motywacyjne mają charakter wtórny do zaburzeń językowych. Jako skutek niepowodzeń w nauce mogą wystąpić reakcje nerwicowe (ból brzucha, mdłości), lękowa postawa wobec otoczenia czy fobia szkolna. Autorzy hipotezy różnic w kodowaniu językowym uważają, że to zmienne językowe, takie jak poziom opanowania języka ojczystego, mają decydujący wpływ na to, czy wysiłek włożony w opanowanie języka obcego zaowocuje sukcesem. Wykazano, że uczniowie mający problemy w uczeniu się języka obcego doświadczają (lub doświadczali) nieznaczących bądź nasilonych trudności w opanowaniu języka ojczystego (Ganschow i in. 1998; Sparks i in. 1998a).

Generalnie badania prowadzone przez Ganschow i Sparksa można podzielić na pięć grup – badania dotyczące lęku językowego i percepcji, badania porównawcze uczniów uzyskujących dobre i słabe oceny z języka obcego, badania dotyczące prognozowania sukcesu w przyswajaniu języka obcego, badania nad biegłością i kompetencją w języku obcym oraz nad efektywnymi metodami nauczania języków obcych osób z trudnościami w uczeniu się.

Badania wykazały, że uczniowie z niższym poziomem lęku językowego, większymi umiejętnościami w języku ojczystym i większą zdolnością do uczenia się języka obcego osiągalni istotnie lepsze wyniki w testach biegłości

w języku obcym od uczniów o wysokim poziomie lęku językowego, niskich umiejętnościach w języku ojczystym i mniejszej zdolności językowej (Ganschow i in. 1994; Sparks i in. 1997c).

W badaniach dotyczących percepcji i oceny własnej osoby (Javorsky i in. 1992; Sparks i in. 1993) zarówno uczniowie ze zdiagnozowanymi trudnościami w uczeniu się, jak i uczniowie bez trudności byli jednakowo zmotywowani i demonstrowali pozytywny stosunek do uczenia się języka obcego. Jednak ci pierwsi uważali, że są mniej zdolni i mają mniejszą szansę na opanowanie języka obcego, co więcej poziom lęku językowego w czasie procesu uczenia się i testowania był u nich wyższy niż u pozostałych uczniów. Ponadto uczniowie, których umiejętności w zakresie języka ojczystego, jak i obcego, zostały ocenione przez nauczycieli języków obcych (Sparks i Ganschow 1995) i rodziców jako niskie (Sparks i Ganschow 1996), w istocie gorzej radzili sobie w nauce języków obcych niż uczniowie, którzy według oceny nauczycieli i rodziców posiadali wysokie umiejętności w języku ojczystym i obcym.

Badania porównawcze uczniów słabych i dobrych wykazały, że osoby uzyskujące lepsze wyniki w opanowaniu języka obcego, mierzone oceną szkolną, charakteryzują się istotnie wyższymi umiejętnościami w języku ojczystym i większą zdolnością językową niż uczniowie, którzy uzyskiwali słabsze stopnie (Ganschow i in. 1998).

Najlepszymi predyktorami poziomu opanowania języka obcego mierzonego oceną szkolną okazały się zmienne związane z językiem ojczystym, a mianowicie wyniki zewnętrznego testu kompetencji językowej, badającego poziom opanowania czterech sprawności (słuchania, czytania, pisanie i mówienia) w języku ojczystym (Sparks i in. 1995). Innym predyktorem sukcesu w opanowaniu języka obcego po dwóch latach instrukcji była umiejętność dekodowania wyrazów w języku obcym jako bezpośrednia miara komponentu fonologiczno-ortograficznego języka oraz ocena po pierwszym roku nauki jako wskaźnik osiągnięć w przyswajaniu języka obcego (Sparks i in. 1997a).

Wyniki pomiarów umiejętności w języku ojczystym powiązane są z poziomem biegłości w języku obcym. Osoby, które uzyskują lepsze rezultaty w testach biegłości w języku obcym charakteryzują się wyższym poziomem opanowania języka ojczystego, zwłaszcza w zakresie komponentu fonologiczno-ortograficznego oraz uzyskują lepsze wyniki w teście zdolności językowej niż osoby uzyskujące niższe rezultaty w testach biegłości w języku obcym (Sparks i in. 1998a).

Z badań wynika, że zastosowanie bezpośredniej, wielozmysłowej, strukturalnej metody w nauczaniu relacji głoska-litera w języku ojczystym i obcym owocuje istotnym i trwałym wzrostem umiejętności (Sparks i in. 1991, 1992b, 1997a; Ganschow i Sparks 1995; Ganschow i in. 1998; Schneider 1999; Crombie i McColl 2000; Schneider i Crombie 2003; Bogdanowicz 2003, 2004; Nijakowska 2004). Pomimo to uczniowie ci zazwyczaj, choć nie we wszystkich badaniach (por. Nijakowska 2008), wykazują tendencję do pozostawania nieznacznie w tyle za osobami bez trudności w uczeniu się w

zakresie opanowania systemu fonologiczno-ortograficznego języka obcego (Sparks i in. 1991, 1997b).

Pomimo trudności doświadczanych w uczeniu się języka często osiągnięcia uczniów dyslektycznych są w granicach średniej (Sparks 1995). Analiza ocen z języka obcego studentów zdiagnozowanych jako dyslektycznych wykazuje, że są oni w stanie osiągnąć pewien poziom zaawansowania i z sukcesem ukończyć kurs języka obcego. Bez wątpienia trudności w przyswojeniu języka ojczystego ujawniają się w próbach opanowania języka obcego przez osoby dyslektyczne, niemniej jednak problemy te niekoniecznie uniemożliwiają im osiągnięcie sukcesu w tej dziedzinie (Jurek 2004a).

2. Pojęcie zaburzenia uczenia się języka obcego (ang. *foreign language learning disability – FLLD*) a kontinuum trudności

Celem tej części artykułu jest przedstawienie wyników badań, które zaprzeczają istnieniu zjawiska całkowitej niezdolności do przyswojenia języków obcych, które mogłoby być traktowane jako osobny typ zaburzenia (ang. *FLLD – foreign language learning disability*). Przyjmuje się, że zdolność do uczenia się języka obcego, zarówno w odniesieniu do osób dyslektycznych, jak również uczniów uzyskujących słabe rezultaty w uczeniu się języka obcego, ale u których nie zdiagnozowano żadnych trudności w uczeniu się, da się przedstawić w postaci kontinuum. Problemy w uczeniu się języka występują w zróżnicowanym natężeniu, od nieznacznych i niezaburzających w sposób istotny procesu przyswajania do poważnych i o dużym nasileniu, które znacząco zakłócają ten proces. W większości przypadków trudności osób dyslektycznych należą do tej ostatniej kategorii.

Wydaje się, że termin *zaburzenie uczenia się języka obcego*, jako zjawisko osobne i różne od szeroko pojętych trudności w uczeniu się języka obcego dotyczących uczniów osiągających niezadowalające rezultaty (w tym dyslektycznych), dość często pojawia się w literaturze, zarówno na temat zaburzeń uczenia się, jak i nauczania języków obcych (Sparks 2006). Implikuje się związek pomiędzy zaburzeniami uczenia się i trudnościami w przyswojeniu języka obcego (Shaw 1999; Smith 2002; Reed i Stansfield 2004).

Również Sparks i Ganschow (Ganschow i Sparks 1986, 1987; Ganschow i in. 1991) w swoich wcześniejszych pracach zakładali, że wyjaśnienie trudności w uczeniu się języków obcych musi opierać się na założeniu bezpośredniego związku tych problemów z diagnozą zaburzeń uczenia się. Jednak wyniki badań nie potwierdzają tych spekulacji, a używanie terminu *zaburzenie uczenia się języka obcego* nie znajduje odpowiedniego uzasadnienia i nie wydaje się właściwe (Sparks i in. 2002, 2003; Sparks 2006).

Okazuje się bowiem, iż osoby uczące się języka obcego, te zdiagnozowane (z zaburzeniami uczenia się, w tym dyslektyczne) oraz uczniowie osiągający słabe rezultaty, ale niemający zaburzeń, rzadko różnią się w spo-

sób istotny statystycznie w pomiarach dotyczących języka ojczystego i zdolności do uczenia się języka obcego, a także w zakresie profilu kognitywnego (Sparks i in. 1996, 1998b). Uczniowie z zaburzeniami uczenia się nie zawsze doświadczają trudności w uczeniu się języków obcych, wielu z nich z powodzeniem kończy kursy językowe, uzyskując dobre wyniki (Sparks i Javorsky 1999; Sparks i in. 2002, 2003). Jednocześnie wielu uczniów, którzy nie spełniają formalnych wymagań pozwalających na diagnozę dysleksji, doświadczają nasilonych trudności i ewidentnie ponosi porażkę w próbach przyswojenia języka obcego. Te trudności nie różnią się jakościowo i ilościowo od problemów, które są udziałem uczniów dyslektycznych, ich profile uczenia się są zbliżone (Sparks i in. 2002, 2003; Sparks 2006).

Powyższe stwierdzenia są raczej sprzeczne z powszechnie panującym przekonaniem, że uczniowie z zaburzeniami uczenia się – dyslektyczni – doświadczają bardziej nasilonych i uporczywych trudności w uczeniu się języków obcych, niż osoby niedyslektyczne. Te kontrowersje mogą wynikać z braku ogólnie przyjętej, jednoznacznie zoperacjonalizowanej i empirycznie ugruntowanej definicji specyficznych trudności w uczeniu się (dysleksji) (Sparks i in. 2002, 2003, 2006, 2008a), która pozwoliłaby na rzetelną diagnozę dużej grupy dzieci źle funkcjonujących w środowisku szkolnym i jednocześnie niewykazujących żadnych odchyłeń od normy w zakresie funkcjonowania intelektualnego i psycho-fizycznego.

Jak wspomniano wcześniej, uczniowie dyslektyczni niejednokrotnie dobrze opanowują języki obce, kończą kursy językowe i uzyskują wysokie oceny, jednocześnie formalnie mają oni prawo starać się o dostosowanie wymagań edukacyjnych i sposobu egzaminowania, włączając całkowite lub tymczasowe zwolnienie z nauki drugiego języka obcego w przypadku głębokiej dysleksji (Bogdanowicz i Adryjanek 2004).

Można odnieść wrażenie (Sparks i in. 2003, 2008b), że istnieje silne przekonanie zarówno wśród uczniów dyslektycznych, jak i diagnostów, że ci uczniowie muszą doświadczać spotęgowanych trudności w nauce języka obcego i jest duże prawdopodobieństwo, że nie będą w stanie ukończyć kursu z sukcesem. Dodatkowo, diagnosty często błędnie mogą przyjmować, że osoby w normie intelektualnej (o prawidłowym rozwoju umysłowym i z inteligencją co najmniej przeciętną) (Bogdanowicz 2003), którym trudno przychodzi opanowanie języka obcego i uzyskują słabe stopnie bez względu na wkład pracy, muszą mieć zaburzenia uczenia się – dysleksję, pomimo wysokich wyników w testach weryfikujących poziom opanowania języka ojczystego. Co ważniejsze, niektórzy przyjmują również punkt widzenia, że tylko i wyłącznie osoby ze zdiagnozowanymi zaburzeniami w uczeniu się czytania i pisanie są predysponowane do przeżywania trudności w uczeniu się języka obcego i dlatego tylko im przysługiwać powinno dostosowanie wymagań edukacyjnych do ich potrzeb i możliwości, czyli na przykład zwolnienie z nauki języka obcego, zamiana na inny przedmiot, dostosowanie wymagań w zakresie specjalnych metod nauczania i warunków egzamino-

wania. Co więcej, kolejne błędne założenie dotyczy uczniów niezdiagnozowanych jako dyslektycznych, ale mających problemy w uczeniu się języka obcego i uzyskujących bardzo słabe wyniki w jego opanowaniu. Mianowicie nie przyjmuje się, że mogą oni, tak jak osoby z dysleksją, doświadczać umiarkowanych bądź nasilonych trudności w języku ojczystym, którego poziom opanowania nie jest zadowalający. Idąc dalej tym tokiem myślenia, nie uznaje się, że mogą oni potrzebować bezpośredniego, wielozmysłowego podejścia do nauczania systemów języka, zarówno ojczystego jak i obcego, oraz innych uregulowań pozwalających na dostosowanie procesu edukacyjnego do ich potrzeb. Należy wyraźnie podkreślić, że wyniki badań zweryfikowały negatywnie powyższe założenia, określając je jako błędne.

Sparks (Sparks 2006; Sparks i in. 2008b) twierdzi, że rezultaty badań jednoznacznie i niezaprzeczalnie określają diagnozę zaburzeń w uczeniu się jako czynnik niedeterminujący poziomu trudności w opanowaniu języka obcego. Pomimo jasnych wniosków płynących z badań, ciągle w praktyce edukacyjnej tylko uczniowie zdiagnozowani jako dyslektyczni mogą liczyć na dostosowanie procesu nauczania w zakresie języka obcego. Jednocześnie uczniowie nieradzący sobie z nauką języka obcego i posiadający uzasadnione specjalne potrzeby edukacyjne nie mają do nich dostępu bez formalnej diagnozy w kierunku zaburzeń uczenia się czytania i pisanie. Osoby dyslektyczne automatycznie uznaje się za narażone na trudności w uczeniu się języka obcego i rutynowo oczekuje się, że uczniowie ze słabymi osiągnięciami w tym zakresie okażą się dyslektyczni (Sparks i in. 2002, 2003; Sparks 2006).

Warto podkreślić tutaj jeszcze raz, że trudności w uczeniu się języka obcego doświadczane przez osoby zdiagnozowane jako dyslektyczne i te bez zdiagnozowanych zaburzeń uczenia się można przypisać tej samej przyczynie, mianowicie niskim umiejętnościom i słabemu opanowaniu systemu języka ojczystego, co z kolei prowadzi do zredukowanej zdolności językowej, niskich osiągnięć i słabej biegłości w języku obcym. Uczniowie dyslektyczni, jak i ci słabo radzący sobie z opanowaniem języka obcego, ale bez diagnozy, demonstrują porównywalne zdolności i wyniki testów w zakresie opanowania języka ojczystego i obcego, zdolności językowej, profilu kognitywnego (IQ) oraz poziomu motywacji do uczenia się języka obcego. Obie wymienione grupy uczniów uzyskują zazwyczaj znacząco niższe wyniki w testach mierzących poziom opanowania języka ojczystego i testach zdolności językowej niż osoby, które nie doświadczają trudności w uczeniu się języka obcego (Sparks 2001, 2006; Sparks i in. 2008a, 2008b).

Z powyższego wynika, że inteligentni uczniowie doświadczający trudności w uczeniu się języka obcego nie cierpią na żadne specyficzne zaburzenie, natomiast, tak jak osoby dyslektyczne, mają mniejsze lub większe trudności w opanowaniu systemu języka zarówno pierwszego, jak i drugiego, których nasilenie można przedstawić w postaci kontinuum. Natomiast uczniowie dyslektyczni, w zależności od nasilenia problemów w uczeniu się, mogą doświadczać trudności w uczeniu się języka obcego o zróżnicowanej intensywności.

ności, ale jak najbardziej możliwe jest w ich przypadku osiągnięcie sukcesu w postaci opanowania języka obcego na zadowalającym poziomie. Wydaje się więc, że zamiast zwolnienia z nauki języka obcego (Bogdanowicz i Adryjanek 2004; Jurek 2004b) warto raczej zaproponować takim uczniom specjalne metody nauczania, których skuteczność została potwierdzona w badaniach (Ganschow i in. 1998; Sparks i in. 1998b, 2008a; Sparks 2006; Nijkowska 2008).

Podsumowując wyniki badań nad etiologią trudności w uczeniu się języków obcych, należy stwierdzić, że przyswajanie języka obcego odpowiada zdolności przyswajania języka ojczystego i jest zależne od stopnia jego opanowania. Osoby doświadczające nieznacznych bądź nasilonych trudności w opanowaniu języka ojczystego (w tym osoby z dysleksją) mają podobne trudności w uczeniu się języka obcego i osiągają słabe rezultaty na testach zdolności językowej. Co więcej, u większości z nich deficyt dotyczy kodowania na poziomie fonologicznym, a więc związany jest ze słabą umiejętnością identyfikowania, różnicowania i manipulowania elementami fonologicznymi, a także przyporządkowania im odpowiednich symboli graficznych. Pomimo trudności doświadczanych w uczeniu się języków obcych, często osiągnięcia uczniów dyslektycznych są w granicach średniej, zwłaszcza w przypadku zastosowania metod wielozmysłowych (polisensorycznych), które oparte są na integracji procesów percepcyjno-motorycznych, angażując jednocześnie kilka zmysłów lub, innymi słowy, kilka modalności zmysłowych: słuchową, wzrokową, kinestetyczną i dotykową (Bogdanowicz 2000; Jurek 2008; Reid i Wearmouth 2008).

BIBLIOGRAFIA

- Awramiuk, E. 2006. *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*. Białystok: Trans Humana.
- Bogdanowicz, M. 2000. *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-pedagogicznej.
- Bogdanowicz, M. 2003. „Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu”, w: Gałkowski, T. i Jastrzębowska, G. (red.). 2003. 491-535.
- Bogdanowicz, M. 2004. „Niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się języków obcych”, w: Bogdanowicz, M. i Smoleń, M. (red.). 2004. 78-97.
- Bogdanowicz, M. i Adryjanek, A. 2004. *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia: Operon.
- Bogdanowicz, M. i Smoleń, M. (red.). 2004. *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Chodkiewicz, H. 1986. *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Crombie, M. i McColl, H. 2000. „Teaching modern foreign languages to dyslexic learners: A Scottish perspective”, w: Peer, L. i Reid, G. (red.). 2000. 211-217.
- Fawcett, A. J. (red.). 2001. *Dyslexia. Theory and good practice*. London: Whurr Publishers.
- Gałkowski, T. i Jastrzębowska G. (red.). 2003. *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. (wydanie drugie poprawione i rozszerzone). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Ganschow, L. i Sparks, R. 1986. „Learning disabilities and foreign language difficulties: Deficits in listening skills?”. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International* 2. 306-319.
- Ganschow, L. i Sparks, R. 1987. „The foreign language requirement.” *Learning Disabilities Focus* 2. 115-123.
- Ganschow, L. i Sparks, R. 1995. „Effects of direct instruction in Spanish phonology on the native-language skills and foreign-language aptitude of at-risk foreign-language learners”. *Journal of Learning Disabilities* 28. 107-120.
- Ganschow, L., Sparks, R., Javorsky, J., Pohlman, J. i Bishop-Marbury, A. 1991. „Identifying native language difficulties among foreign language learners in college: A ‘foreign’ language learning disability?”. *Journal of Learning Disabilities* 24. 530-541.
- Ganschow, L., Sparks, R., Anderson, R., Javorsky, J. i Skinner, S. 1994. „Differences in language performance among high and low anxious college foreign language learners”. *Modern Language Journal* 78. 41-55.
- Ganschow, L., Sparks, R. i Javorsky, J. 1998. „Foreign language learning difficulties: an historical perspective”. *Journal of Learning Disabilities* 31. 248-258.
- Javorsky, J., Sparks, R. i Ganschow, L. 1992. „Perceptions of college students with and without learning disabilities about foreign language courses”. *Learning Disabilities: Research and Practice* 7. 31-44.
- Jurek, A. 2004a. „Trudności w nauce języków obcych uczniów z dysleksją rozwojową”, w: Bogdanowicz, M. i Smoleń, M. (red.). 2004. 98-120.
- Jurek, A. 2004b. „Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część IV. Dysleksja rozwojowa – interpretacja uregulowań prawnych”. *Języki Obce w Szkole* 4. 60-64.
- Jurek, A. 2008. *Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kormos, J. i Kontra, E. H. (red.). 2008. *Language learners with special needs. An international perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Krasowicz-Kupis, G. 2004. *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lundberg, I. i Høien, T. 2001. „Dyslexia and phonology”, w: Fawcett, A. J. (red.). 2001. 109-123.

- Nijakowska, J. 2004. „Usprawnianie umiejętności odczytywania i zapisywania wyrazów w języku angielskim młodzieży z dysleksją rozwojową”, w: Bogdanowicz, M. i Smoleń, M. (red.). 2004. 144-155.
- Nijakowska, J. 2008. „An experiment with direct multisensory instruction in teaching word reading and spelling to Polish dyslexic learners of English”, w: Kormos, J. i Kontra, E. H. (red.). 2008. 130-157.
- Peer, L. i Reid, G. (red.). 2000. *Multilingualism, literacy and dyslexia. A challenge for educators*. London: David Fulton Publishers.
- Reed, D. i Stansfield, C. 2004. „Using the modern language aptitude test to identify a foreign language learning disability: Is it ethical?” *Language Assessment Quarterly* 1. 161-176.
- Reid, G. i Wearmouth, J. 2008. *Dysleksja. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Schneider, E. 1999. *Multisensory structured metacognitive instruction. An approach to teaching a foreign language to at-risk students*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schneider, E. i Crombie, M. 2003. *Dyslexia and foreign language learning*. London: David Fulton Publishers.
- Shaw, R. 1999. „The case for course substitutions as a reasonable accommodation for students with foreign language learning difficulties”. *Journal of Learning Disabilities* 32. 320-328.
- Shaywitz, S. E. 1997. „Dysleksja”. *Świat Nauki* 1. 58-64.
- Smith, S. 2002. „Considerations in the development of foreign language substitution policies at the postsecondary level for students with learning disabilities”. *Association of Department of Foreign Languages (ADFL) Bulletin* 33. 61-67.
- Sochacka, K. 2004. *Rozwój umiejętności czytania*. Białystok: Trans Humana.
- Sparks, R. 1995. „Examining the Linguistic Coding Differences Hypothesis to explain individual differences in foreign language learning”. *Annals of Dyslexia* 45. 187-214.
- Sparks, R. 2001. „Foreign language learning problems of students classified as learning disabled and non-learning disabled: Is there a difference?”. *Topics in Language Disorders* 21. 38-54.
- Sparks, R. 2006. „Is there a ‘disability’ for learning a foreign language?”. *Journal of Learning Disabilities* 39. 544-557.
- Sparks, R. i L. Ganschow. 1991. „Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences?”. *Modern Language Journal* 75. 3-16.
- Sparks, R. i L. Ganschow. 1993. „The effects of multisensory structured language instruction on native language and foreign language aptitude skills of at-risk high school foreign language learners: a replication and follow-up study”. *Annals of Dyslexia* 43. 194-216.
- Sparks, R. i Ganschow, L. 1995. „Parent perceptions in the screening for performance in foreign language courses”. *Foreign Language Annals* 28. 371-391.

- Sparks, R. i Ganschow, L. 1996. „Teachers' perceptions of students' foreign language academic skills and affective characteristics". *Journal of Educational Research* 89. 172-185.
- Sparks, R. i Javorsky, J. 1999. „Students classified as learning disabled and the college foreign language requirement: Replication and comparison studies." *Journal of Learning Disabilities* 32. 332-349.
- Sparks, R., Ganschow, L. i Pohlman, J. 1989. „Linguistic coding deficits in foreign language learners". *Annals of Dyslexia* 39. 179-195.
- Sparks, R., Ganschow, L., Kenneweg, S. i Miller, K. 1991. „Use of an Orton-Gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic/learning-disabled students: Explicit teaching of phonology in a second language". *Annals of Dyslexia* 41. 96-118.
- Sparks, R., Ganschow, L., Javorsky, J., Pohlman, J. i Patton, J. 1992a. „Test comparisons among students identified as high-risk, low-risk, and learning disabled in high school foreign language courses". *Modern Language Journal* 72. 142-159.
- Sparks, R., Ganschow, G., Pohlman, J., Skinner, S. i Artzer, M. 1992b. „The effects of multisensory structured language instruction on native language and foreign language aptitude skills of at-risk high school foreign language learners". *Annals of Dyslexia* 42. 25-53.
- Sparks, R., Ganschow, L. i Javorsky, J. 1993. „Perceptions of high- and low-risk students and students with learning disabilities about high-school foreign language courses". *Foreign Language Annals* 26. 491-510.
- Sparks, R., Ganschow, L. i Patton, J. 1995. „Prediction of performance in first-year foreign language courses: connections between native and foreign language learning". *Journal of Educational Psychology* 87. 638-655.
- Sparks, R., Ganschow, L., Fluharty, K. i Little, S. 1996. „An exploratory study on the effects of Latin on the native language skills and foreign language aptitude of students with and without learning disabilities". *The Classical Journal* 91. 165-184.
- Sparks, R., Ganschow, L., Patton, J., Artzer, M., Siebenhar, D. i Plageman, M. 1997a. „Prediction of foreign language proficiency". *Journal of Educational Psychology* 89. 549-561.
- Sparks, R., Ganschow, G., Artzer, M. i Patton, J. 1997b. „Foreign language proficiency of at-risk and not-at-risk learners over 2 years of foreign language instruction: A follow-up study". *Journal of Learning Disabilities* 30. 92-98.
- Sparks, R., Ganschow, L., Artzer, M., Siebenhar, D. i Plageman, M. 1997c. „Anxiety and proficiency in a foreign language". *Perceptual and Motor Skills* 85. 559-562.
- Sparks, R., Artzer, M., Ganschow, L., Siebenhar, D., Plageman, M. i Patton, J. 1998a. „Differences in native-language skills, foreign-language aptitude, and foreign-language grades among high-, average-, and low-proficiency foreign-language learners: two studies". *Language Testing* 15. 181-216.

- Sparks, R., Artzer, M., Javorsky, J., Patton, J., Ganschow, L., Miller, K. i Hordubay, D. 1998b. „Students classified as learning disabled and non-learning disabled: Two comparison studies of native language skill, foreign language aptitude, and foreign language proficiency”. *Foreign Language Annals* 31. 535-550.
- Sparks, R., Philips, L. i Javorsky, J. 2002. „Students classified as LD who received course substitutions for the college foreign language requirement: A replication study.” *Journal of Learning Disabilities* 35. 482-499.
- Sparks, R., Philips, L. i Javorsky, J. 2003. „Students classified as LD who petitioned for or fulfilled the foreign language requirement – Are they different?”. A replication study. *Journal of Learning Disabilities* 36. 348-362.
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N. i Javorsky, J. 2006. „Native language predictions of foreign language proficiency and foreign language aptitude”. *Annals of Dyslexia* 56. 129-160.
- Sparks, R., Ganschow, L. i Patton, J. 2008a. „L1 and L2 literacy, aptitude and affective variables as discriminators among high- and low-achieving L2 learners with special needs”, w: Kormos, J. i Kontra, E. H. (red.). 2008. 11-35.
- Sparks, R., Humbach, N. i Javorsky, J. 2008b. „Individual and longitudinal differences among high- and low-achieving, LD and ADHD L2 learners”. *Learning and Individual Differences* 8. 29-43.
- Ziegler, J. C. i Goswami, U. 2005. „Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory”. *Psychological Bulletin* 131. 3-29.
- Ziegler, J. C. i Goswami, U. 2006. „Becoming literate in different languages: Similar problems, different solutions”. *Developmental Science* 9. 426-453.

Monika Kusiak

*Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych
Uniwersytet Jagielloński*

ROLA JĘZYKA POLSKIEGO W UCZENIU SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

The role of the Polish language in learning foreign languages

Recent psycholinguistic research emphasises the role of (meta)linguistic processes in native and foreign language learning. This interest has resulted in interlinguistic studies examining the nature of (meta)linguistic knowledge as well as the relationship between this construct and native or foreign language learning. The paper offers a summary of different views voiced by Polish and foreign researchers on (meta)linguistic knowledge, (meta)linguistic awareness and (meta)linguistic ability. It also looks at how education documents see the role of (meta)linguistic awareness in native (Polish) and foreign language education. Further, it presents the results of the questionnaire study, which aimed to investigate how Polish undergraduate students evaluated their Polish (L1) education and its role in foreign language learning. The author draws on her teaching and research experiences, suggesting cooperation between native and foreign language teachers in developing learners' (meta)linguistic knowledge.

1. Wiedza językowa i wiedza metajęzykowa, świadomość językowa i metajęzykowa, zachowania metajęzykowe – definicje

W literaturze psycholingwistycznej panuje duże zamieszanie dotyczące stosowanej terminologii i rozumienia opisywanych zjawisk. W poniższej dyskusji skupiono się na wybranych definicjach, zaczerpniętych z opracowań polskich i zagranicznych.

Ciekawe rozróżnienie tłumaczące znajomość języka proponuje Białystok (2001). Badaczka wyróżnia dwa typy wiedzy: wiedzę metajęzykową i wiedzę językową. *Wiedza metajęzykowa* to reprezentacja abstrakcyjnych aspek-

tów struktury języka, która ujawnia się poprzez wiedzę danego języka. Jest to znajomość uniwersalnych zasad językowych, które zostają ujawnione w procesie nabywania danego języka. Białystok wyraźnie podkreśla różnicę między *wiedzą językową* (wiedzą dotyczącą danego języka) a *wiedzą metajęzykową* (która ma znacznie szerszy i bardziej uniwersalny charakter).

W rozważaniach dotyczących procesów uczenia się Cazden (1974) i van Lier (1999) definiują *świadomość językową*. Według badaczy, świadomość językowa jest wynikiem umiejętności spojrzenia na język jak na obiekt, który można kontrolować i którym można manipulować. Niektóre sytuacje wymagają od użytkowników zwiększonej wrażliwości na język, jego formę, znaczenie i użycie. Świadomość języka wzrasta w sytuacjach, gdy użycie języka nie przynosi oczekiwanych efektów, np. w sytuacjach niezrozumienia i nieporozumień.

Grażyna Krasowicz-Kupis (2004: 19-20), w przeglądzie literatury na temat świadomości językowej, podkreśla użyteczność rozróżnienia zachowań dotyczących wiedzy językowej na epijęzykowe i metajęzykowe. *Zachowania epijęzykowe* polegają na stosowaniu wiedzy językowej automatycznie, bez świadomej refleksji, np. w czasie autopoprawek, rozpoznawania rymów, korekty wypowiedzi innych oraz oceny poprawności. *Zachowania metajęzykowe* to stosowanie wiedzy językowej przez świadome odniesienie się do niej, np. w czasie posługiwania się wiedzą o systemie językowym lub definiowania pojęć opisujących język.

Zarówno teoretycy, jak i praktycy zastanawiają się nad relacją między procesami (meta)językowymi w odniesieniu do dwujęzycznych użytkowników. Białystok (2001) twierdzi, że uczący się języka obcego nie musi na nowo uczyć się podstawowych zasad struktury języka, ponieważ są mu one znane z języka rodzimego. Oznacza to, że uniwersalne zasady języka, uniwersalna matryca językowa (czyli wiedza metajęzykowa) nabyte w czasie nauki języka rodzimego wspomagają naukę języka obcego. W podobny sposób współzależność zjawisk metajęzykowych dotyczących języka rodzimego i obcego tłumaczy Mora (2007). Świadomość metajęzykowa typu *implicite* obecna w języku rodzimym i rozwijana w języku obcym przechodzi w wiedzę metajęzykową typu *explicite*. W procesie tym pomagają, m.in. ćwiczenia polegające na pracy z tekstem. Dyskusjom wspomagającym rozumienie tekstu towarzyszy umiejętność spojrzenia na język z zewnątrz (jak na rzecz czy proces abstrakcyjny) oraz umiejętność mówienia o języku i analizowania jego komponentów. Rezultatem tych ćwiczeń jest także zwiększona kontrola nad językiem, np. w czasie pisania.

Jak pokazuje powyższa dyskusja, psycholingwiści różnie definiują podobne zjawiska. Wydaje się, że w nauczaniu języka szczególnie przydatne mogą okazać się opracowania Cazdena (1974) i van Liera (1999) oraz koncepcja Mora (2007). Wszyscy wymienieni badacze podkreślają potrzebę doskonalenia umiejętności zobaczenia języka jako obiektu, czyli „uświadamiania” uczniom ich wiedzy o języku.

2. Rola języka rodzimego w uczeniu się języka obcego

Przypuszczenia teoretyków (np. Białystok 2001) znajdują potwierdzenie w badaniach, które wskazują na rolę zjawisk (meta)językowych dotyczących języka rodzimego w uczeniu się języków obcych. Poniżej opisano dwa badania, które miały na celu zbadanie tej relacji oraz krótko przedstawiono opinie metodyków brytyjskich dotyczącą wykorzystania języka rodzimego w nauczaniu języka obcego.

Morris (2003) zbadła zależność między wiedzą językową i metajęzykową a osiągnięciami akademickimi studentów uczęszczających do kanadyjskiego kolegium nauczycielskiego. W celu określenia wiedzy metajęzykowej polecono studentom, aby poprawili kilka zdań w języku angielskim oraz wytłumaczyli, na czym polegają błędy występujące w tych zdaniach. Wiedzę językową określono na podstawie słownictwa użytego przez studentów w pracach pisemnych (esejach) w języku rodzimym (francuskim) i języku obcym (angielskim). Wyniki pokazały, że wszystkie badane czynniki korelowały z osiągnięciami akademickimi studentów. Słownictwo użyte przez studentów w języku rodzimym wykazało silniejszą korelację niż słownictwo użyte w języku obcym. Dalsza analiza wskazała na wiedzę metajęzykową jako na jedyny statystycznie istotny czynnik. W kontekście tego badania oznacza to, że to wiedza metajęzykowa, a nie wiedza językowa, okazała się czynnikiem, na podstawie którego można byłoby prognozować poziom osiągnięć akademickich studentów.

Danuta Gabryś-Barker (2005) poprosiła studentów o zdefiniowanie świadomości językowej oraz świadomości językowej dotyczącej języka rodzimego i obcego. Uczestnicy badania definiowali świadomość językową z perspektywy języka obcego i procesu uczenia się tego języka, jakby nie doceniając świadomości językowej dotyczącej języka polskiego (rodzimego). Świadomość językowa dotycząca języka rodzimego została określona jako czynnik wspomagający uczenie się języka obcego, nie jako osobna kompetencja. Badaczka zadaje ciekawe pytanie: czy świadomość dotycząca języka rodzimego u osób monolingwalnych (przypadek obecnie rzadki) różniłby się od świadomości osób dwujęzycznych (które były uczestnikami jej badania)? Wyniki tego badania podkreślają rolę uczenia się języka obcego w kształtowaniu zarówno świadomości dotyczącej języka rodzimego, jak i tej „ogólnej”, niezależnej od danego języka.

Jak pokazały wcześniejsze przykłady badawcze (np. Mora 2007), wiedza językowa dotycząca języka rodzimego jest wiedzą utajoną, ukrytą i nie-uświadomioną. To właśnie szkoła pozwala na „uświadomienie” uczącym się tego, na czym polega ta wiedza, co uczniowie „wiedzą” o języku i co dzięki tej wiedzy potrafią (Kurcz 2005). Jeśli porównamy nauczanie języka rodzimego i języka obcego, zauważamy, że dzięki bardziej bezpośredniej instrukcji, wiedza uczących dotycząca języka obcego jest bardziej jawna.

Biorąc pod uwagę nacisk, jaki ostatnio kładzie się w metodyce nauczania języka obcego na rozwój refleksyjnego podejścia, może się zdarzyć, że uczniowie rozwiną większą świadomość metakognitywną dotyczącą ich procesu uczenia się języka obcego niż języka rodzimego. Oznacza to, że uczniowie mogą być bardziej świadomi swego procesu uczenia się języka obcego niż tego, jak używają (i uczą się) języka rodzimego. Metodocy, jak na przykład Grabe and Stoller (2002), proponują wykorzystanie tej specyficznej sytuacji w nauczaniu. Oznaczałoby to odniesienie się do umiejętności metakognitywnych, które uczniowie rozwinęli w języku obcym w celu zwiększenia świadomości dotyczącej ich języka rodzimego. Ponadto badacze twierdzą, że bardziej skutecznym działaniem może być uświadomienie uczniom strategii, których używają (choćby nieświadomie) w języku rodzimym niż uczenie ich w języku obcym strategii, które mogą okazać się dla nich zupełnie nowe. Sądzę, że obie propozycje stawiają nowe wyzwania przed nauczycielami języków obcych; zachęcają ich do zintegrowania ich pracy z programem nauczania języka polskiego.

3. Rola kształcenia językowego w edukacji polonistycznej i nauczaniu języka obcego

Poniżej omówione zostały cele kształcenia językowego w edukacji gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej w odniesieniu zarówno do języka polskiego, jak i obcego. Skoncentrowano się na podstawie programowej i *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. Dyskusja ma na celu analizę, w jaki sposób wymienione dokumenty mogą ukierunkować dydaktyków w ich staraniach dotyczących włączenia do programu nauczania elementów kształcenia językowego.

W edukacji polonistycznej wiedza językowa rozwijana jest w trakcie, tzw. kształcenia językowego. Jak wynika z programów nauczania (np. Gruszczyńska 2003), zagadnienia związane z opisem języka są realizowane przy okazji czytania i omawiania tekstów literackich. Podstawa programowa (Rozp. MEN z dn. 23 sierpień 2007) wyraźnie określa cele kształcenia językowego. Podstawa dotycząca języka polskiego dla gimnazjum zaleca, aby rozwijać „operowanie strukturami gramatycznymi odpowiednio do sytuacji i kontekstu wypowiedzi oraz wyjaśnianie wpływu użytych form na jej klarowność i spójność”. Wśród zadań szkoły dla liceum znajduje się zalecenie, aby doskonalić „sprawności komunikacyjne stosownie do sytuacji, kształtować świadomość mocy języka i możliwość granic własnego świata poprzez język” oraz przygotować uczniów „do świadomego i krytycznego odbioru dzieł kultury (także masowej)”. W praktyce kształcenie językowe oznacza „sfunkcjonalizowanie wiedzy językowej” w celu doskonalenia kompetencji komunikacyjnej (kwestia omawiana przez Kowalikową 2004).

Porównując podstawę programową dotyczącą nauczania języka obcego nowożytnego z tą dotyczącą nauczania języka łacińskiego, dochodzimy do

ciekawych wniosków. W treściach nauczania podstawy programowej dotyczącej nauczania języka obcego nowożytnego dla liceum znajdujemy następujące zagadnienia: podstawowe struktury morfosyntaktyczne umożliwiające formułowanie wypowiedzi w odniesieniu do teraźniejszości, przeszłości i przyszłości oraz podstawowe funkcje językowe umożliwiające posługiwanie się językiem w sytuacjach życia codziennego. Natomiast podstawa programowa dotycząca nauczania języka łacińskiego zaleca „nauczanie posługiwania się polszczyzną i rozumienia terminologii współczesnej opartej na językach klasycznych oraz rozwijanie wrażliwości językowej i kształtowanie kultury języka”. Wśród osiągnięć nauczania znajduje się „wykorzystanie znajomości języka łacińskiego do lepszego zrozumienia zjawisk językowych zachodzących w języku polskim i innych językach nowożytnych”.

Z powyższej analizy wynika, że głównym celem nauczania języka obcego nowożytnego jest nauczanie języka w celach komunikacyjnych, tzn. nauczanie opierające się na podejściu, w którym język służy komunikacji. Natomiast w zakresie nauczania języka łacińskiego nacisk kładzie się na użycie tego języka jako narzędzia, które umożliwi spojrzenie na język (wszelki) jak na kod językowy, co pozwoli na ocenienie zjawisk językowych jakby z zewnątrz. Wydaje mi się, że połączenie tych dwóch koncepcji mogłoby być bardzo owocne. Taka koncepcja jest obecnie polecana przez metodyków nauczania języków obcych (np. Pawlak 2002), którzy podkreślają zalety integracji podejścia analitycznego i podejścia komunikacyjnego w doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej uczniów.

Kolejnym dokumentem, który zawiera wskazówki dotyczące kształcenia językowego jest *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2001). Autorzy używają terminu „wrażliwość językowa i komunikacyjna”, traktując tę wrażliwość jako element umiejętności uczenia się (*savoir-apprendre*). Wrażliwość na język i jego stosowanie (obejmująca zarówno znajomość, jak i rozumienie zasad organizacji języka) umożliwia uczącym się uporządkowanie nowej wiedzy, „bezkolizyjne” i bezstresowe nauczanie się nowego języka. Wydaje się, że ww. dokument przedstawia wiedzę językową jako bardzo użyteczną umiejętność, podkreślając jej praktyczne zastosowanie w procesie uczenia się języka obcego. Takie podjęcie może z pewnością stanowić zachętę do systematycznych działań mających na celu uwrażliwianie uczących się na język.

Podsumowując, wymienione powyżej dokumenty podkreślają potrzebę kształcenia językowego oraz uwrażliwiania uczących się na język i jego funkcje komunikacyjne. Podstawa programowa dotycząca edukacji szkolnej zachęca nauczycieli języków obcych do korzystania z wiedzy i umiejętności nabytych przez uczniów w trakcie nauki innych przedmiotów językowych, w tym lekcji języka polskiego. W praktyce dydaktycznej oznacza to integrowanie wiedzy i umiejętności ucznia w zakresie wszelkiej wiedzy językowej.

4. Edukacja polonistyczna w oczach studentów neofilologii – badania kwestionariuszowe

4.1. Opis badania

Planując zajęcia w NKJO UJ, pragnęłam nawiązać do wiedzy i umiejętności, które studenci wynieśli z lekcji języka polskiego w czasie swojej wcześniejszej edukacji. Kwestionariusz dotyczył, więc, edukacji polonistycznej, czyli kształcenia językowego i literackiego. W czasie przygotowywania pytań korzystałam z wytycznych podstawy programowej do nauczania języka polskiego dla szkół ponadgimnazjalnych (Rozp. MEN z 27 sierpnia). Celem badania było określenie:

1. Jakie znaczenie studenci przypisują swojej edukacji polonistycznej?
2. Jakich umiejętności nauczyła ich szkoła podstawowa i średnia?
3. Czy studenci (jako przyszli nauczyciele) potrafią podejść refleksyjnemu do swojej wiedzy i umiejętności, czyli jaka jest ich świadomość metakognitywna?

Respondenci zostali poinformowani, że celem kwestionariusza jest poznanie potrzeb studentów NKJO, które dotyczą umiejętności pracy z tekstem i tworzenia własnych tekstów (czyli ćwiczeń typowych dla zajęć z literatury, kulturoznawstwa czy gramatyki opisowej) oraz, że udzielone odpowiedzi posłużą do udoskonalenia i lepszego zintegrowania nauczania w NKJO. Kwestionariusz był anonimowy. W badaniu wzięło udział 47 osób, z czego 45 studentów ukończyło liceum ogólnokształcące. Większość studentów ukończyła szkołę średnią w 2004 roku. Pytania kwestionariusza dotyczyły szkoły podstawowej oraz gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej (w kwestionariuszu określonej jako szkoła średnia).

4.2. Wyniki badania

Dwa pytania kwestionariusza miały za zadanie zbadać, jaki rodzaj ćwiczeń językowych respondenci wykonywali w szkole podstawowej, a jaki – w szkole średniej. W pierwszym z pytań polecono studentom zaznaczyć w tabelce wybrane typy ćwiczeń. Odpowiedzi przedstawione poniżej wskazują na znaczną przewagę ćwiczeń dotyczących części mowy i analizy zdań w szkole podstawowej, natomiast niewielką przewagę analizy tekstów pod kątem językowym w szkole średniej (patrz Tabela 1).

W drugim pytaniu studenci zostali poproszeni o określenie, jaki procent całości nauczania języka polskiego stanowiły ćwiczenia dotyczące gramatyki i stylistyki języka polskiego (tzw. nauki o języku). Zajęcia tego typu w szkole podstawowej zostały „oszacowane” na 48%, natomiast w szkole średniej na 10%. Aż 15% studentów stwierdziło, że w szkole średniej nie mieli żadnych zajęć bezpośrednio związanych z wiedzą o języku. Odpowie-

dzi dotyczące obu pytań wskazują na większy nacisk kładziony na kształcenie językowe w szkole podstawowej.

	Szkoła podstawowa	Szkoła średnia
Ćwiczenia dotyczące części mowy	100%	17%
Analiza zdań	95%	30%
Analiza tekstów pod kątem językowym	45%	58%

Tabela 1: Rodzaj ćwiczeń językowych wykonywanych w szkole podstawowej i średniej.

W odpowiedzi na kolejne pytanie respondenci wymienili typy tekstów, z którymi pracowali w szkole średniej oraz sprecyzowali ćwiczenia, które tym tekstom towarzyszyły. Najpopularniejszymi tekstami okazały się teksty literackie, a najczęściej wykonywanym ćwiczeniem – omawianie treści tych tekstów. Niektórzy badani podkreślili, że praca z tekstem odbywała się według „utartych schematów”, co może oznaczać jakiś zestaw ćwiczeń regularnie stosowany przez nauczycieli. Teksty publicystyczne zostały wymienione tylko przez 3 studentów. Wielu studentów zaznaczało, że „prawdziwej pracy z tekstem” nie doświadczyli.

Główną część kwestionariusza stanowi lista umiejętności, które według podstawy programowej są celami kształcenia polonistycznego. Studenci poproszeni zostali o zaznaczenie na skali 1-5 stopnia, w jakim dotychczasowa nauka (w szkole podstawowej i szkole średniej) pozwoliła im nabyć i/lub udoskonalić podane umiejętności. Respondenci mogli uzupełnić swoje odpowiedzi komentarzami. Dla bardziej przejrzystego ukazania wyników, odpowiedzi odpowiadające na skali punktem 1 i 2 zostały zsumowane i podane razem. Podobnie potraktowane są odpowiedzi odpowiadające punktem 4 i 5. Poniżej przedstawiono umiejętności wraz z procentowymi wynikami oraz uwagami studentów:

1. Zdobycie wiedzy o systemie leksykalnym i gramatycznym języka polskiego, a także poznanie tendencji rządzących jego rozwojem w celu tworzenia wypowiedzi udanych i skutecznych.
Wyniki: 1, 2 (cel nie został osiągnięty) – 16%; 3 (cel osiągnięty w stopniu dostatecznym) – 39%; 4, 5 (cel osiągnięty w stopniu dobrym i bardzo dobrym) – 45%. Jak widać z otrzymanych wyników, większość studentów (83%) uważała, że nauczyła się tej umiejętności w stopniu dostatecznym i dobrym. Wielu studentów podkreśliło, że ww. umiejętność nabyło w szkole podstawowej.
2. Komponowanie dłuższych spójnych wypowiedzi pisemnych: analiza tematu, układanie planu, nadawanie tytułów i śródtytułów.
Wyniki: 1, 2 (cel nie został osiągnięty) – 16%; 3 (cel osiągnięty w stopniu dostatecznym) – 40%; 4, 5 (cel osiągnięty w stopniu dobrym i bardzo dobrym) – 44%. Podobnie jak w przypadku wcześniejszego pytania, większość studentów uważała, że dość dobrze opanowała umiejętność komponowania tekstów pisemnych. Respondenci pod-

kreślili rolę następujących czynników w doskonaleniu tej umiejętności: samodzielną pracę w domu, np. czytanie tekstów; kursy języka angielskiego, zwłaszcza lekcje dotyczące sprawności pisania oraz pisemne prace klasowe i zadania domowe. 11% studentów uważała, że ww. umiejętność w większości ćwiczona była w szkole podstawowej.

3. Praca redakcyjna nad tekstem własnym i cudzym: użycie edytora tekstu, poprawianie, adiustacja, podział na części składowe, wyróżnienia w tekście.

Wyniki: 1, 2 (cel nie został osiągnięty) – 48%; 3 (cel osiągnięty w stopniu dostatecznym) – 17%; 4, 5 (cel osiągnięty w stopniu dobrym i bardzo dobrym) – 15%. W przeciwieństwie do poprzednich umiejętności, praca redakcyjna nad tekstem wydaje się być umiejętnością, której prawie połowa studentów nie opanowała w czasie edukacji szkolnej. Wśród uwag najczęściej pojawiły się następujące: zupełny brak tego rodzaju zajęć w szkole; większy nacisk na tę umiejętność kładziono na lekcjach języka angielskiego niż polskiego; umiejętność została zdobyta samodzielnie; nauczyciel był jedyną osobą poprawiającą tekst; w pewnym stopniu umiejętność ta kształcona była na lekcjach informatyki. Pojawiła się jedna uwaga, w której student wymienił dwa rodzaje ćwiczeń, które umożliwiły mu wykształcenie umiejętności redagowania tekstu. Były to opracowania scenariuszy przedstawień oraz scenek w oparciu o przerabiane teksty oraz ćwiczenie, które polega na wymienianiu się pracami pisemnymi między uczniami i ich poprawianiu lub komentowaniu. Ciekawe jest to, że student do opisanie tego ćwiczenia użył terminu angielskiego *peer correction*, co może wskazywać na wpływ zajęć z metodyki nauczania języka angielskiego.

4. Odróżnianie cech swoistych i rozumienie funkcji gatunków publicystycznych i popularnonaukowych, tekstów prasowych (informacje, komentarze, artykuły, reportaż).

Wyniki: 1, 2 (cel nie został osiągnięty) – 24%; 3 (cel osiągnięty w stopniu dostatecznym) – 28%; 4, 5 (cel osiągnięty w stopniu dobrym i bardzo dobrym) – 48%. Wyniki pokazują, że większość studentów dość dobrze ocenia swoją umiejętność rozumienia funkcji różnych gatunków tekstowych. Jednak prawie jedna czwarta respondentów twierdzi, że nie opanowała tej umiejętności. Uwagi, podobnie jak w poprzednich pytaniach, podkreślały znaczenie lekcji w szkole podstawowej, w czasie których studenci czytali bardziej zróżnicowane teksty. Z liceum zapamiętano przede wszystkim teksty, które zostały określone jako literackie.

5. Skuteczne uczestniczenie w dialogu, dyskusji i negocjacjach; słuchanie wypowiedzi partnerów (dostrzeganie kontrowersji w dyskusji i negocjacjach).

Wyniki: 1, 2 (cel nie został osiągnięty) – 25%; 3 (cel osiągnięty w stopniu dostatecznym) – 21%; 4, 5 (cel osiągnięty w stopniu dobrym i

bardzo dobrym) – 54%. Większość respondentów uważa, że umie skutecznie uczestniczyć w dialogu; podczas gdy 25% studentów sądzi, że nie nauczyli się tej umiejętności w szkole. Wiele osób podkreślało (podobnie jak w przypadku wcześniejszych pytań), że ta umiejętność ćwiczona była na lekcjach języka angielskiego, a nie polskiego.

6. Rozumienie mechanizmów rządzących współczesną kulturą masową, odróżnianie opinii i ocen od przejawów manipulacji językowej.

Wyniki: 1, 2 (cel nie został osiągnięty) – 47%; 3 (cel osiągnięty w stopniu dostatecznym) – 24%; 4, 5 (cel osiągnięty w stopniu dobrym i bardzo dobrym) – 29%. W tym wypadku respondenci podzielili się na dwie grupy: prawie połowa uważa, że szkoła nie nauczyła ich umiejętności krytycznego odbioru tekstów kultury, podczas gdy 53% studentów ocenia stopień opanowania tej umiejętności jako dość dobry. Wielu studentów wyjaśniło, że w szkole „omawiana była tylko literatura, szerszy kontekst kulturowy nie był omawiany”. Wśród komentarzy częstą uwagą było to, że umiejętność tę studenci rozwijali poza szkołą. Kilku studentów „ganiło” lekcje w szkole za zbyt podawczy charakter; prawdopodobnie uważali, że taki sposób prowadzenia zajęć nie pomógł im w wykształceniu ww. umiejętności.

7. Umiejętność czytania ze zrozumieniem dzieł literackich.

Wyniki: 1, 2 (cel nie został osiągnięty) – 10%; 3 (cel osiągnięty w stopniu dostatecznym) – 22%; 4, 5 (cel osiągnięty w stopniu dobrym i bardzo dobrym) – 68%. Wg 90% studentów jest to umiejętność, której nauczyli się w stopniu dostatecznym i dobrym. Warto podkreślić, że spośród wszystkich umiejętności podanych w kwestionariuszu ta umiejętność została najlepiej opanowana przez badanych. Studenci komentowali proces uczenia się tej umiejętności w następujący sposób: czytanie literatury było główną treścią lekcji języka polskiego; kształcenie ww. umiejętności polegało przede wszystkim na słuchaniu nauczyciela i notowaniu jego uwag oraz braku refleksji w czasie czytania i omawiania lektur; czytaniu literatury towarzyszyło korzystanie ze wszechobecnych świąg, „aby wiedzieć, co autor miał na myśli”.

Powyższa analiza odpowiedzi studentów pozwala określić czego (wg opinii respondentów) studenci nauczyli się w szkole podstawowej i średniej, a które umiejętności, ich zdaniem, nie zostały zadawalająco wykształcone. Umiejętność, która przez większość studentów została oceniona jako najlepiej nauczona to czytanie ze zrozumieniem dzieł literackich. Ten wynik nie powinien dziwić, biorąc pod uwagę, że to właśnie teksty literackie zostały ocenione jako najczęstszy rodzaj tekstu „przerabianego” na lekcjach języka polskiego. Następujące umiejętności zostały ocenione jako te, których studenci nie nauczyli się w czasie swojej wcześniejszej edukacji: praca redakcyjna nad tekstem własnym i cudzym oraz rozumienie mechanizmów rządzących współczesną kulturą masową, odróżnianie opinii i ocen od przejawów mani-

pulacji językowej. W obu przypadkach prawie połowa studentów ocenia swoje umiejętności jako słabe lub bardzo słabe.

Warto zauważyć, że większość studentów wyraźnie zaznaczyła różnicę między kształceniem w szkole podstawowej a edukacją w szkole średniej. Wydaje się, że podstawowe umiejętności dotyczące wiedzy o systemie leksykalnym i gramatycznym języka polskiego zostały zdobyte w szkole podstawowej i niestety nie były doskonalone w szkole średniej. Oczywiście wyniki te dają tylko obraz fragmentaryczny i jednostronny. W celu uzyskania obrazu bardziej pełnego należałoby, np. przeprowadzić podobny kwestionariusz wśród nauczycieli oraz dokonać obserwacji lekcji.

Ostatnim pytaniem w kwestionariuszu było: *Czy wiedza i umiejętności rozwijane na lekcjach języka polskiego pomagają Ci w doskonaleniu wiedzy i umiejętności związanej z językiem angielskim?* 52% studentów odpowiedziało „tak”, 30% – „nie”, a 18% wybrało odpowiedź „nie wiem”. Studenci zostali poproszeni o skomentowanie swych odpowiedzi. Najczęściej studenci tłumaczyli, że lekcje języka polskiego pomogły im w rozumieniu i analizie dzieł literatury angielskiej (wpływ lekcji poświęconych analizie tekstów literackich) oraz w rozumieniu gramatyki angielskiej (wpływ ćwiczeń dotyczących rozbioru zdań). 6% (czyli kilku studentów) podało bardziej oryginalne wyjaśnienia swoich odpowiedzi:

- „znajomość języka jako takiego, w tym wypadku polskiego, odsłania mechanizmy funkcjonowania generalnie wszystkich języków (główne zasady są podobne)”;
- „każda gramatyka rządzi się zasadami; jeśli pozna się zasady jednego języka, łatwiej jest zrozumieć zasady w języku obcym, ponieważ nauczyliśmy się ich szukać”;
- „lekcje języka polskiego pozwoliły mi poznać pojęcia abstrakcyjne, pewne określone mechanizmy myślenia, schematy działania, które mogą się przełożyć na język angielski”.

Wszystkie te uwagi wydają się podkreślać rolę uniwersaliów językowych (kwestia omawiana w teorii Białystok (2001)); wskazują one również na dużą świadomość studentów dotyczącą ich procesu uczenia się języka.

Wśród uwag studentów, którzy odpowiedzieli, że lekcje języka polskiego nie przydały się w nauce języka obcego lub wybrali odpowiedź „nie wiem”, pojawiły się następujące:

- „nie wykorzystuję tej wiedzy w sposób świadomy”;
- „ta wiedza jest nieprzydatna, niepraktyczna”.

W obu przypadkach studenci zwracają uwagę – nie na brak wiedzy o języku, ale na sposób jej wykorzystywania. Można sądzić, że odniesienie się do tej wiedzy przez nauczycieli w czasie nauczania innych przedmiotów, np. lekcji języków obcych, mogłoby być skutecznym sposobem „upraktycznienia” tej wiedzy.

4.3. Podsumowanie

Badania dostarczyły mi cennych informacji, które mogłam wziąć pod uwagę w czasie planowania kursu dla studentów. Wyniki wykazały słabe przygotowanie studentów do czytania tekstów publicystycznych oraz krytycznego odbioru kultury masowej. Studenci skarżyli się także na słabe umiejętności redagowania tekstu własnego i cudzego. Dużym zaskoczeniem były dla mnie uwagi podkreślające wpływ lekcji języka obcego (angielskiego) na wykształcenie pewnych umiejętności językowych, takich jak komponowanie dłuższych wypowiedzi pisemnych i redagowanie tekstu. Uwagi te mogą wskazywać na bardziej świadome uczenie się tych umiejętności w języku obcym (o czym pisałam wcześniej w części teoretycznej). Sądzę, że jest to również kolejny argument przemawiający za bezpośrednim odnoszeniem się do wiedzy i umiejętności nabywanych (lub nabytych) przez uczniów w czasie uczenia się innych przedmiotów (w tym wypadku języka polskiego). Uwagi te podkreślają także potrzebę uświadamiania uczniom celów ćwiczeń językowych, które wprowadzamy na lekcji.

Celem kwestionariusza było również zbadanie, czy studenci (jako przyszli nauczyciele) potrafią podejść refleksyjnie do swojej wiedzy i umiejętności. Wydaje się, że respondenci kwestionariusza wykazali się umiejętnością pewnej refleksji dotyczącej roli ucznia i nauczyciela w procesie uczenia się i nauczania; potrafili także określić skuteczność działań dydaktycznych, których doświadczyli jako uczniowie. Umiejętności te są z pewnością istotnym czynnikiem w rozwoju autonomicznego uczenia się języka. Mogą też stanowić cenną pomoc w przygotowywaniu się studentów do przyszłego zawodu nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

- Białystok, E. 2001. *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cazden, C. B. 1974. „Play and metalinguistic awareness: One dimension of language experience”. *The Urban Review* 7. 23-39.
- Coste, D., North, B., Sheils, J. i Trim, J. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Gabrys-Barker, D. 2005. *Aspects of multilingual storage, processing and retrieval*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Janus-Sitarz, A. (red.). 2004. *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Kraków: Universitas.
- Grabe, W. i Stoller, F. L. 2002. *Teaching and researching reading*. Edinburgh: Pearson Education Ltd.
- Gruszczyńska, E. 2003. *Ćwiczymy swój język. Wiadomości i zadania*. Warszawa: Wydawnictwo Stentor.

- Kowalikowa, J. 2004. „Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki”, w: Janus-Sitarz, A. (red.). 2004. 85-135.
- Krasowicz-Kupis, G. 2004. *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kurcz, I. 2005. *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Van Lier, L. 1999. *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- Mora, J. K. 2007. „Metalinguistic transfer in biliteracy instruction; Theory, research and effective practice”. Referat przedstawiony na konferencji *Two-Way CAFE*, Burlingame, CA, 10-13 lipiec 2007 (<http://coe.solsu.edu/people/jmora>).
- Morris, L. 2003. „Linguistic knowledge, metalinguistic knowledge and academic success in a language teacher education programme”. *Language Awareness* 12. 109-123.
- Pawlak, M. 2002. „Nauczanie formalnych aspektów języka – przeżytek czy konieczność?”. *Neofilolog* 21. 22-32.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjum*. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 sierpnia 2007. Załącznik 2.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, uzupełniających liceów ogólnokształcących i techników uzupełniających*. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 sierpnia 2007. Załącznik 3.

Joanna Chojnacka-Gärtner
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

KONSTRUKTYWISTYCZNY NAUCZYCIEL – MITY A RZECZYWISTOŚĆ

The constructivist teacher – myths and reality

The aim of this article is to describe the role of the teacher in one of the latest trends in foreign language teaching, namely in constructively-oriented language teaching. The article starts with reflecting on the key principles of the constructivist theory of learning, mainly the role of the teacher in that context. The second part of the article presents the findings of the research project carried out on the second and the third year German department students at the State School of Higher Professional Education in Konin, which aimed to assess the active involvement and functions of the constructivist teacher in the language teaching process.

1. Uwagi wstępne

W ostatnich latach badania z zakresu dydaktyki języków obcych skupiają się coraz częściej wokół osoby nauczającej, a mianowicie na tym, jaką rolę pełni, bądź powinna pełnić w procesie dydaktycznym. Coraz ważniejsze stają się jej kompetencje, gotowość dalszego rozwoju intelektualnego, postawa wobec uczących się, a także poczucie odpowiedzialności za przebieg procesu dydaktycznego i dążenie do autonomii. Często też pojawiają się zarzuty, iż osoby nauczające nie potrafią w praktyce efektywnie wykorzystać dostępnej im wiedzy teoretycznej na temat najnowszych tendencji w glottodydaktyce, ponieważ w przeszłości miały do czynienia wyłącznie z tradycyjnym modelem przyswajania języka i już jako przedstawiciele kadry pedagogicznej dokładnie w ten sam sposób przekazują wiedzę swoim uczniom. W związku z powyższym w projekcie badawczym przedstawionym w artykule postanowiono wykorzystać elementy dydaktyki konstruktywistycznej do kształcenia przyszłych nauczycieli w celu sprawdzenia, czy konstruktywistyczne nauczanie okazuje się być efek-

tywne w procesie przyswajania języka, a także starano się uzyskać odpowiedzi na pytania dotyczące roli, jaką pełni w nim osoba nauczająca.

2. Konstruktywistyczna teoria uczenia się – główne założenia

Konstruktywistyczna teoria uczenia się jest zbiorem koncepcji dotyczących procesów zachodzących podczas uczenia się, a jednym z jej głównych założeń jest przekonanie, iż mózg ludzki to system autopojetyczny, czyli inaczej system samotworzący oraz autonomiczny pod względem działania, co pozwala uznać go za konstruktora wszelkiej wiedzy. Podążając więc dalej tym tokiem myślenia uczących się można również utożsamić z systemami autopojetycznymi, gdyż tworzą oni indywidualne reprezentacje poznawanego świata za pomocą wiedzy już posiadanej i zdobytego doświadczenia (Lewicka 2007: 73ff.; Wolski 2008: 69).

W teorii konstruktywistycznej ważną rolę odgrywa pojęcie *wiabilizacji* lub też inaczej *dopasowywania*. Chodzi tu przede wszystkim o zdolność przeżycia (niem. *Überlebensfähigkeit*) poprzez dopasowanie się do otoczenia i innych organizmów w nim żyjących. W odniesieniu do procesów uczenia się oznacza to, że każdy organizm to jednostka, która uczy się w sposób charakterystyczny tylko dla siebie, a poprzez „dopasowywanie”, czyli kontakt z innymi organizmami i przede wszystkim przez komunikację konstruuje wiedzę, która została bądź zostanie odkryta przez innych uczących się. Stąd też wrażenie, że uczący się dysponują takimi samymi lub podobnymi informacjami, posiadają zbliżony sposób pojmowania świata, a także podobnie przyswajają wiedzę (Wolff 1996: 550; Lewicka 2007: 39f.).

W myśl dydaktyki konstruktywistycznej proces uczenia się jest więc aktywnym i przede wszystkim indywidualnym procesem konstruowania, lub też „odkrywania” wiedzy, który angażuje nie tylko intelekt, lecz cały organizm uczącego się, co jednocześnie obliuguje osobę nauczającą do indywidualnego podejścia do uczących się, a także do uwzględnienia w procesie dydaktycznym wielu różnorodnych czynników zewnętrznych, które mają ogromny wpływ na jego przebieg (emocje, oczekiwania, środowisko, kultura itd.). Biorąc pod uwagę powyższe rozważania można postawić więc tezę, iż osoba nauczająca nie jest w stanie przekazać uczącym się gotowej wiedzy, lecz wyłącznie ich celowe działania, aktywność oraz kreatywność pozwolą im odnieść sukces w procesie przyswajania języka. Tak więc sprawą priorytetową powinno być stworzenie uczącym się odpowiednich warunków do świadomego uczenia się, a więc do samodzielnego rozwoju, krytycznego myślenia, do refleksji nad przebiegiem procesu dydaktycznego i jego wynikami, a także umożliwienie im samodzielnego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów. Nie oznacza to jednak, że osoba nauczająca przestaje być potrzebna w procesie dydaktycznym. Wręcz przeciwnie, choć jej dotychczasowa rola zostaje znacznie zmodyfikowana (Wolff 2002: 359ff.; Rinder 2003: 10).

3. Nauczyciel konstruktywista – charakterystyka

Jaki więc powinien być nauczyciel-konstruktywista? Jakie są jego główne zadania w konstruktywistycznie zorientowanym nauczaniu języka? Jaką postawę powinien przyjąć wobec uczących się? Na te oraz inne nasuwające się na myśl pytania postaram się odpowiedzieć poniżej.

Nauczyciela-konstruktywistę można określić przede wszystkim mianem doradcy, „trenera” (ang. *coach*), a także organizatora i twórcy otoczenia uczącego się (ang. *classroom manager*, niem. *Gestalter der Lernumgebung*), który (Wolff 2002; Rinder 2003: 10; Czetwertyńska 2005: 319f.; Lewicka 2007: 103ff.):

1. Nie odpowiada już bezpośrednio za przebieg procesu dydaktycznego, planuje go natomiast wspólnie z uczącymi się, akceptując jednocześnie ich autonomię i własną inicjatywę.
2. Stwarza warunki zbliżone do autentycznych, a uczących się czyni współodpowiedzialnymi za przebieg procesu dydaktycznego i jego wyniki.
3. Stara się, żeby prowadzone przez niego zajęcia były urozmaicone i przede wszystkim atrakcyjne dla uczących się.
4. Inspiruje do zadawania pytań oraz zachęca do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na postawione pytania poprzez korzystanie z różnych materiałów źródłowych, mediów itd.
5. Prowokuje do dialogu, przede wszystkim z innymi uczącymi się.
6. Prezentując zadania do wykonania przez uczniów posługuje się terminologią z zakresu nauk poznawczych, jak np. sklasyfikuj, postaw hipotezę, analizuj, wyciągnij wnioski, przez co „uczy” ich samodzielnego myślenia.
7. Motywuje uczących się do działania, docenia ich postępy w nauce, pielęgnuje ich naturalną ciekawość świata, wspiera ich samodzielność i kreatywność angażując ich w różnego rodzaju projekty, doświadczenia, zadania indywidualne bądź grupowe.
8. Inspiruje do autorefleksji i samooceny.
9. Stosuje ocenianie kształtujące „OK.” charakteryzujące się różnorodnością form oceny i polegające na autorefleksji ucznia, a także na udzielaniu uczącym się szczegółowej informacji zwrotnej dotyczącej ich postępów w nauce, co równocześnie pozwala zapobiec emocjom negatywnym, które zwykle towarzyszą tradycyjnemu modelowi oceniania.
10. Przyczynia się przede wszystkim do nabycia przez uczących się umiejętności i zdolności, które umożliwią im propagowaną przez konstruktywistów „naukę przez całe życie” (niem. *lebenslanges Lernen*).

Nauczyciel-konstruktywista dba też o własny rozwój intelektualny, a starając się wykształcić zachowania autonomiczne u swoich uczniów, sam stara się dążyć do autonomii.

W tym miejscu należałoby również dodać, iż konstruktywistyczny nauczyciel musi wykazać się większą wiedzą fachową i językową niż to ko-

nieczne w nauczaniu tradycyjnym. Powodem tego jest fakt, że to uczący się współorganizując przebieg procesu dydaktycznego wybierają często materiał dydaktyczny, z którym nauczyciel konfrontowany jest dopiero na zajęciach lekcyjnych, co jednocześnie uniemożliwia mu wcześniejsze przygotowanie odpowiedzi na potencjalne pytania uczących się. Poza tym, konstruktywistyczne zajęcia, których jest współautorem, mogą w praktyce dotyczyć znacznie szerszych zagadnień, niż te, które zostały przez niego opracowane. W nauczaniu konstruktywistycznym nie sprawdzi się również taki nauczyciel, którego cechuje autorytarne podejście do uczących się. Musi to być osoba, która otworzy się na potrzeby uczących się oraz zaakceptuje ich inicjatywę i być może odmienny punkt widzenia.

W związku z powyższym rodzi się pytanie, czy taki nauczyciel w ogóle istnieje? A jeśli tak, to czy potrafi sprostać wszystkim narzuconym mu przez konstruktywistów wymaganiom oraz jak bardzo okazuje się być przydatnym w procesie przyswajania języka obcego?

4. Konstruktywistyczny nauczyciel w procesie dydaktycznym – projekt badawczy

O odpowiedź na powyższe pytania poproszono dorosłych, zaawansowanych językowo uczących się, a mianowicie studentów filologii – przyszłych pedagogów. Projekt badawczy, w którym wykorzystano założenia teorii konstruktywistycznej został przeprowadzony dzięki wykorzystaniu metodologii „badań w działaniu” (z ang. *action research*) w PWSZ w Koninie w latach 2005-2006. W badaniu brali udział studenci specjalności język niemiecki (27 osób – drugi rok oraz 36 osób – trzeci rok). Instrumenty badawcze zastosowane w projekcie to: wywiad kwestionariuszowy, wywiady ustne w formie nagrań audio, dzienniczki prowadzone przez uczących się przez okres trwania badania oraz dzienniczek prowadzony przez osobę przeprowadzającą badanie.

Głównym celem projektu było zbadanie procesu rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem w konstruktywistycznie zorientowanym nauczaniu języka, ale zostało ono tak zaprojektowane i przeprowadzone, że możliwa była obserwacja i ocena również innych elementów dydaktyki konstruktywistycznej, jak np. rola konstruktywistycznego nauczyciela w procesie przyswajania języka obcego. Ze względu na ograniczenia związane z objętością niniejszego artykułu nie sposób opisać szczegółowo przebiegu całego badania. W związku z tym chciałabym się przede wszystkim skoncentrować na osobie przeprowadzającej badanie, która w projekcie pełniła rolę nauczyciela-konstruktywisty i starała się w swym działaniu dostosować do wszystkich wyżej wymienionych punktów dotyczących jego aktywności w procesie dydaktycznym. Pełniła ona w tym czasie przede wszystkim rolę obserwatora, koordynatora i doradcy, a samo sterowanie ograniczało się do pomocy przy rozwiązywaniu problemów, z którymi pracujący w 3-4 osobowych grupach

uczący się nie byli w stanie uporać się w obrębie własnej grupy oraz do korygowania porządku i dyscypliny na zajęciach.

Badanie trwało około pięć miesięcy i polegało na tym, iż zajęcia praktyczne z języka niemieckiego (PNJN) były przeprowadzane zgodnie z zasadami dydaktyki konstruktywistycznej. Po zakończeniu praktycznej strony badania uczyący się zostali poproszeni o uzupełnienie kwestionariusza składającego się z 46 pytań, z których siedem dotyczyło bezpośrednio roli nauczyciela-konstruktywisty. Oprócz powyższego, przez cały czas trwania badania studenci drugiego roku prowadzili dzienniki, w których umieszczali między innymi własne spostrzeżenia dotyczące postawy konstruktywistycznego nauczyciela, natomiast przedstawiciele trzeciego roku swoje przemyślenia przekazali nauczycielowi w formie ustnej.

Wnikliwa analiza danych zebranych za pomocą wyżej wymienionych instrumentów badawczych pomogła odpowiedzieć na postawione wcześniej pytania. Prezentację wyników rozpoczne od analizy odpowiedzi na siedem wybranych pytań z ankiety¹, która dotyczyła następujących zagadnień:

1. Czy nauczyciel potrafił zachęcić cię do nowej formy zajęć?

A B C D E

	zawsze/prawie zawsze	często	czasami	rzadko	prawie nigdy/ nigdy
II rok	31,6	52,6	15,8	-----	-----
III rok	61,1	25,0	11,1	-----	2,8

2. Czy nauczyciel jasno sprecyzował, na czym polega nowa forma zajęć?

A B C D E

	zawsze/prawie zawsze	często	czasami	rzadko	prawie nigdy/ nigdy
II rok	100	-----	-----	-----	-----
III rok	72,2	25,0	2,8	-----	-----

3. Czy nauczyciel pomagał realizować cele i rozwiązywać ewentualne problemy?

A B C D E

	zawsze/prawie zawsze	często	czasami	rzadko	prawie nigdy/ nigdy
II rok	63,2	26,3	10,5	-----	-----
III rok	47,2	30,5	13,9	5,5	2,8

¹ Dane podane w procentach; Skróty: A: zawsze/prawie zawsze, B: często, C: czasami, D: rzadko, E: nigdy/prawie nigdy

4. Czy nauczyciel wybrał taką formę zajęć po to, żeby sam nie musiał nic robić?

TAK NIE

	TAK	NIE
II rok	-----	100
III rok	5,5	94,5

5. Czy nauczyciel miał wpływ na twoje postępy w nauce?

A B C D E

	zawsze/ prawie zawsze	często	czasami	rzadko	prawie nigdy/ nigdy
II rok	47,4	21,1	21,1	-----	10,4
III rok	25,0	19,4	27,8	11,1	16,7

6. Czy brakowało ci regularnych testów sprawdzających twoje postępy w nauce?

TAK NIE

	TAK	NIE
II rok	68,4	31,6
III rok	55,5	44,5

7. Czy wolałbyś/wolałabyś, żeby nauczyciel nauczał w sposób tradycyjny?

TAK NIE

	TAK	NIE
II rok	68,4	31,6
III rok	19,5	80,5

Wyniki zgromadzone w tabelach pokazują, iż osoba nauczająca nie miała większych problemów z wdrożeniem nowej formy zajęć do praktyki dydaktycznej. Respondenci dokładnie wiedzieli, czego mogą oczekiwać, a także jakiej aktywności wymagać będzie od nich nauczyciel. Do współorganizowania procesu dydaktycznego nie udało się jednak odpowiednio zachęcić wszystkich badanych, gdyż prawie 3% przedstawicieli trzeciego roku odpowiedziało negatywnie na pytanie dotyczące motywowania ich przez osobę nauczającą do rozwiązywania określonych zadań. Z punktu widzenia dydaktyki konstruktywistycznej wydaje się być jednak rzeczą oczywistą, że nawet konstruktywistyczny nauczyciel nie jest w stanie sprostać wymaganiom wszystkich uczących się, gdyż każdy z nich „odkrywa” wiedzę w sposób charakterystyczny tylko dla siebie. Podobnie kształtuje się sytuacja w przypadku pytania dotyczącego realizacji celów i rozwiązywania ewentualnych problemów. Ponad 8% studentów (III rok) jest przekonanych, że osoba nauczająca nie była pomocna w realizacji projektu, co pozwala sądzić, iż poddają oni w wątpliwość jej kompetencje. Poza tym ciekawie przedstawia się kwestia oddziaływania osoby nauczającej na ostateczny wynik procesu kształcenia. 16% (III rok) i 10% (II rok) ankietowanych wyraziło opinię, iż nauczyciel nie miał wpływu na poczynione przez nich postępy. Mimo wszyst-

ko tylko 5% studentów III roku uważa, że osoba nauczająca zdecydowała się na tego rodzaju formę zajęć po to, żeby sama nie musiała nic robić, co jednak okazuje się być w wielu przypadkach naturalną trudnością związaną z wprowadzaniem do procesu dydaktycznego autonomii, z którą dydaktyka konstruktywistyczna jest nierozzerwalnie związana (por. Komorowska 1999: 221). Pewnym zaskoczeniem może być jednak fakt, iż to właśnie przedstawiciele III roku (ponad 80% respondentów) nie wyrazili chęci powrotu do tradycyjnych form nauczania, a wyrażający pozytywne opinie studenci II roku, wybrali w 70% instrukcję zamiast konstrukcji. Większość ankietowanych z obu roczników była jednak zgodna co do konieczności przeprowadzania testów sprawdzających ich postępy.

Nieco dokładniejszy obraz aktywności osoby konstruktywistycznego nauczyciela daje analiza danych zgromadzonych na podstawie wywiadów ustnych i dzienników prowadzonych przez badanych. Większość badanych charakteryzuje się pozytywnym stosunkiem do nauczania konstruktywistycznego. Prawie wszyscy respondenci z obu roczników przyznali, że działania zaproponowane przez nauczyciela skłoniły ich do intensywnej, samodzielnej i kreatywnej pracy, do praktycznego zastosowania języka obcego do komunikacji w grupie, do uczenia się od siebie nawzajem i na własnych błędach, do wspólnego motywowania się, do wymiany doświadczeń, informacji, a także do pokonania charakterystycznej w procesie przyswajania języka tzw. „bariery językowej”, co w przypadku zajęć tradycyjnych jest w ich opinii niemożliwe do zrealizowania. Wielu z nich przyznało również, że konstruktywistyczne nauczanie jest ogromną szansą, przede wszystkim dla uczniów charakteryzujących się niską samooceną, nieśmiały, którzy nagle „odblokowują” się językowo i zaczynają wierzyć w swoje możliwości.

Dość żywą dyskusję wśród uczących się wywołała „wędrownica” osoby nauczającej po sali dydaktycznej. Zdaniem niewielkiej grupy badanych wprowadzała ona atmosferę stresu w obrębie niektórych grup roboczych. Studenci ci wyrazili również opinię, że skoro sami odpowiadają za przebieg procesu dydaktycznego, to osoba nauczyciela jest w nim zdecydowanie zbędnym elementem. Większość z nich natomiast doszła do wniosku, iż wyeliminowanie z procesu kształcenia osoby nauczającej przyczyniłoby się do tego, że znaczna część uczących się, którzy, mimo, że są świadomi celów, dla których uczą się języka, zrezygnowałaby z pracy na lekcji i wykorzystała dostępny im czas na rozmowy prywatne z innymi członkami grupy. Dlatego też obecność osoby nauczającej w procesie dydaktycznym wydaje im się być wręcz nieodzowna. Poza tym, w opinii większości badanych nauczyciel-konstruktywista dba przecież nie tylko o dyscyplinę na zajęciach, ale przede wszystkim pomaga rozwiązać problemy, których nie uwzględniają słowniki, leksykony i inne materiały źródłowe, a „czuwając” nad przebiegiem zajęć umożliwia efektywne wykorzystanie czasu na samodzielne konstruowanie wiedzy przez uczących się.

Największym problemem, jaki wyniknął w trakcie realizacji projektu, było ocenianie. Studenci przyznają, że bardziej przykładali się do pracy w obrębie własnych grup roboczych, kiedy wydawało im się, że osoba nauczająca ocenia ich aktywność na lekcji. W momencie jednak, gdy spostrzegli, że nauczyciel nie wystawia ocen lecz sporządza szczegółowe notatki w celu udzielenia im odpowiedniej informacji zwrotnej o postępach, jakie zrobili, a także o tym, co jeszcze zostało do zrobienia, ich zapał do nauki zdecydowanie przygasł. Ponadto doszli do wniosku, że bez namacalnych dowodów jakimi są pisemne testy sprawdzające ich wiedzę, uwagi nauczyciela nie są wystarczająco przekonujące.

Ostatecznie uczący się uznali, iż najlepszym rozwiązaniem byłoby połączenie elementów dydaktyki konstruktywistycznej z nauczaniem tradycyjnym, co jednak nie wydaje się być niczym nowym. Już bowiem od lat przedstawiciele podejścia komunikacyjnego propagują zajęcia skierowane na potrzeby uczących się, wspierają rozwój autonomii poprzez zastosowanie plewnych form zajęć, pracę w grupach, parach itd.

5. Wnioski i implikacje dydaktyczne

Rzeczywistość dydaktyczna pokazuje, iż konstruktywistyczny nauczyciel ma ograniczoną szansę sprawdzić się w kontekście nauczania zinstytucjonalizowanego, gdyż nie jest w stanie uwzględnić preferencji wszystkich uczących się, mimo iż ci biorą przecież aktywny udział w przebiegu procesu dydaktycznego i współdecydują o tym, czego chcą się uczyć. Nie może również sprostać ich wszystkim potrzebom, gdyż, jak pokazało badanie, każdy z nich ma w tej kwestii odmienną wizję. Mam tu na myśli przede wszystkim ich wewnętrzną potrzebę odgórnej kontroli, której dydaktyka konstruktywistyczna celowo nie włącza do swoich koncepcji. Trudno się też nie zgodzić, że możliwości oddziaływania na wszystkich uczących się są w przypadku grupowych prac projektowych dość ograniczone i nie jest możliwe przekonanie każdego z osobna o atrakcyjności zaproponowanych zajęć, a także zachęcenie ich do aktywnego w nich uczestnictwa.

Patrząc również na przebieg procesu dydaktycznego z perspektywy nauczyciela-konstruktywisty muszę przyznać, że przejęcie tej roli nie jest rzeczą łatwą. Z jednej strony wiąże się to z pewnością z pewną dozą stresu i ciągłym zastanawianiem się, czy podolam, czy dysponuję odpowiednimi kwalifikacjami i wreszcie, jak zareaguję nie znając odpowiedzi na zadane przez uczących się pytanie. Poza tym, pracując zgodnie z zasadami dydaktyki konstruktywistycznej można czasem, tak jak zauważyli już wcześniej badani, odnieść wrażenie, że osoba nauczająca jest zbędnym elementem jej koncepcji. Z drugiej strony jednak widząc zapał i zaangażowanie uczących się, ich sukcesywną, pozytywną zmianę nastawienia do procesów uczenia się, rozwijanie kreatywności, samodzielności, dążenie do autonomii, a przede wszystkim ogromne postępy, których oni sami czasem sobie nie uświadamiają, można

stwierdzić, że konstruktywistyczne nauczanie okazuje się być efektywne w procesie przyswajania języka i błędem byłoby sądzić, że nie ma w tym zasługi osoby nauczającej.

Mam nadzieję, że wnioski zawarte w artykule, pomogą, przynajmniej w pewnym stopniu, lepiej zrozumieć idee nauczania konstruktywistycznego, a osobom nauczającym podjąć decyzję o samodzielnym przejęciu roli nauczyciela-konstruktywisty, która być może pozytywnie wpłynie na jakość procesu dydaktycznego. Rzecz jasna, trudno oczekiwać, że wnioski te okażą się jednakowo przydatne we wszystkich kontekstach edukacyjnych i to sami nauczyciele muszą ocenić ich przydatność w oparciu o analizę sytuacji, w których odbywa się proces dydaktyczny, uwzględniając zarówno preferencje uczniów, jak również swoje własne.

BIBLIOGRAFIA

- Chojnacka-Gärtner, J. 2006. „Czytanie jako proces konstruowania wiedzy. Badanie pilotażowe – wprowadzenie do projektu badawczego”. *Zeszyty Naukowe PWSZ we Wrocławu: Glottodydaktyczne implikacje we współczesnych badaniach germanistycznych*. 269-279.
- Czetwertyńska, G. 2005. „Konstruktywizm, a ocenianie kształtujące. Jak to się dzieje, że wiemy, to co wiemy i co to ma wspólnego z poglądami na ocenianie”. *Języki Obce w Szkole* 6. 16-19.
- Komorowska, H. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lewicka, G. 2007. *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: Oficyna wydawnicza ATUT.
- Pawlak, M. (red.). 2008. *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie.
- Rinder, A. 2003. „Das konstruktivistische Lernparadigma und die neuen Medien”. *Info DaF* 30. 3-22.
- Wolff, D. 1996. „Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik”. *Info DaF* 23. 541-560.
- Wolff, D. 2002. *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Wolff, D. 2002. „Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik”. *Babylonia* 4. (<http://www.babylonia-ti.ch>).
- Wolski, P. 2008. „Autonomia a konstruktywizm”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 65-73.

Przemysław Wolski

*Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych
i Edukacji Europejskiej, Uniwersytet Warszawski*

WIRTUALNA RZECZYWISTOŚĆ – NOWA PERSPEKTYWA KONSTRUKTYWISTYCZNEJ DYDAKTYKI JĘZYKÓW OBCYCH?

Virtual Reality – a new perspective in constructivist
foreign language pedagogy?

The aim of the article is to present the advantages and disadvantages of constructivist learning arrangements in the so-called virtual reality (VR), meant as one of the components of e-learning. In the constructivist interpretation of teaching, there are three forms of it: individual teaching, context guiding and the change of the perspective. All of them are used in contemporary technology-enhanced teaching to facilitate language learning. The presented research project was an attempt at proving the possibilities of foreign language learning and teaching in an open VR environment, the Second Life.

1. Podejście konstruktywistyczne

Podejście konstruktywistyczne w glottodydaktyce polega na interpretowaniu zjawisk związanych z uczeniem się i nauczaniem języka obcego z wykorzystaniem teorii konstruktywistycznych i teorii systemów (Voß 2005a: 43). Wspólnym elementem pierwszych z nich jest konstatacja, że świat w którym żyjemy jest budowany poprzez nasze działanie – zarówno w aspekcie indywidualnym (wewnętrzne przeżycia), jak i społecznym (świat wspólny dla wszystkich). Zakłada się, że każda taka indywidualna konstrukcja nie jest odzwierciedleniem rzeczywistości, a wynikiem rekurencyjnych¹ procesów percepcji, działań, doznań, myślenia i komunikacji. Pewien wgląd w istotę

¹ Tzn. bazujących na poprzednich procesach.

konstrukcji światów osób uczących się i nauczających (czyli procesów uczenia się i nauczania) umożliwia analiza komunikacji pomiędzy podsystemami, składającymi się na system, jakim jest człowiek. Rozróżnia się tutaj cztery podstawowe podsystemy: biologiczny, percepcyjno-ruchowy, afektywno-logiczny i społeczny. Systemy są jednostkami energetycznie otwartymi i jednocześnie operacyjnie zamkniętymi. Wynika to z faktu, że dana struktura systemu decyduje, do jakich operacji jest on zdolny lub jakich operacji nie jest w stanie wykonać, np. struktura systemu biologicznego człowieka nie pozwala na latanie. Wyniki poprzednich operacji przebiegających w systemach są podstawą kolejnych, a sposób organizacji danego systemu decyduje o formie interakcji ze środowiskiem. Jest to podstawą autonomii, naturalnego stanu istnienia w środowisku, gdzie struktura decyduje o sposobie reakcji na jego wpływy. Środowisko może jedynie zakłócać, „drażnić” lub „perturbować” systemy (Voß 2005a: 43).

Dydaktycy konstruktywistyczni wyciągają z tego wniosek, że niemożliwe są więc instrukcje w znaczeniu determinującym, a zmiany zachowania są nieprzewidywalne i niemożliwe do zaplanowania. Nie jest możliwy transfer informacji, gdyż wiedza jest konstruowana indywidualnie. Ponieważ niemożliwe jest także przetrwanie jednego systemu bez innych, tworzących jego środowisko, ich struktury dopasowują się wzajemnie do siebie. Taka organizacja systemów człowieka powoduje, że uczenie się jest „poszerzaniem swojego świata” (Voß 2005a: 48).

Skuteczne działanie nauczyciela, czyli „animatora procesu glottodydaktycznego” (Lewicka 2007: 17), jest więc w kontekście zorganizowanego nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym w zasadzie niemożliwe, jeżeli pozostaniemy przy tradycyjnym definiowaniu nauczania jako sterowania procesem uczenia się. Dydaktyka konstruktywistyczna dostrzega jednak trzy podstawowe sposoby nauczania: nauczanie indywidualne, sterowanie kontekstowe i zmianę perspektywy.

Nauczanie indywidualne możliwe jest oczywiście tylko wtedy, jeżeli osoba nauczająca ma wgląd w biografię uczącego się, jego środowisko życia, indywidualne cele i struktury poznawcze, typ i styl uczenia się, stosowane strategie, wzorce myślenia i działania, rytm uczenia się i preferowane konteksty, słabe i silne strony, lęki itp. Skuteczne nauczanie indywidualne polegałoby więc na umożliwianiu uczniowi tworzenia nowych „sprzężeń strukturalnych” w zakresie jego osobowości, procesów, kontekstów, sytuacji czy samego przedmiotu nauczania.

Sterowanie kontekstowe jest kreowaniem przez nauczającego kontekstów uczenia się. Jest to więc aranżowanie procesów uczenia się poprzez tworzenie atmosfery wspierającej rozwój, promowanie odpowiednich reguł i form współżycia oraz wyposażenie w odpowiednie media i materiały. Istotne są zadania, umożliwiające poszczególnym uczniom konstruowanie indywidualnych procesów uczenia się.

Zmiana perspektywy polega na wychodzeniu w procesie dydaktycznym od zastanej wiedzy i zainteresowań uczniów, a następnie integrowaniu ich poprzez procesy komunikacji z istniejącymi „oficjalnymi” celami nauczania (Voß 2005a: 48-50).

2. Wirtualna rzeczywistość jako środowisko uczenia się i nauczania języków obcych

Wymienione sposoby nauczania nie muszą być wykorzystywane wyłącznie w systemie klasowo-lekcyjnym. Wraz z doskonaleniem możliwości e-learningu pojawiła się możliwość wykorzystywania tzw. wirtualnej rzeczywistości (VR), znanej dotychczas przede wszystkim jako środowisko komputerowych gier sieciowych. Dla zorganizowania takiego otoczenia niezbędne są trzy elementy: komponent komunikacyjny (MUD – *Multi-User-Domain*), trójwymiarowe środowisko graficzne (MOO – *Multi-User-Domain, Object-Oriented*) oraz reprezentacje użytkowników w postaci tzw. awatarów. Powstaje w ten sposób symulacja rzeczywistości, w której użytkownicy mogą się swobodnie poruszać, porozumiewać ze sobą, tworzyć nowe obiekty, działać w wirtualnych społecznościach itp. (Rösler 2007: 222-223). Zastosowanie awatarów ma się przyczyniać do zapewnienia poczucia bezpieczeństwa i usunięcia charakterystycznej dla komunikacji w klasie możliwości kompromitującej porażki. Przykładem uniwersalnej platformy, która może umożliwić uczenie się języka obcego w wirtualnej rzeczywistości, jest środowisko *Second Life* (SL). Jest to symulacja realnego świata, dostępna przez Internet. Jego użytkownicy mogą tworzyć różnego rodzaju obiekty (w tym budynki), komunikować się ze sobą (czat lub głos), a nawet sprzedawać różne produkty.

Wbrew pozorom nie jest to pomysł rewolucyjny. Jego początki leżą zarówno w tradycji nauczania i uczenia się na odległość, znanego od początków XVIII wieku, jak i współczesnego trendu w nauczaniu wspomaganym nowymi technologiami, tzw. *blended learning* (uczenie się/nauczanie hybrydowe, „mieszane”). O ile pierwsza generacja *distance learning* polegała na dostarczaniu uczącym się materiałów drukowanych, z których korzystali w sposób asynchroniczny, to rozwijana obecnie czwarta generacja zakłada wykorzystanie interaktywnych multimediiów, symulacji komputerowych i komunikatorów (Rösler 2007: 23). Korzystanie z elementów nauczania na odległość może zapewnić uczącym się okazję do indywidualnego kształtowania tempa pracy, dobierania preferowanej kolejności wykonywania zadań czy nawet poczucie bezpieczeństwa. Szczególną rolę nauczanie na odległość odgrywa w kształceniu dla potrzeb zawodowych, kształceniu dorosłych oraz w integracji społecznej osób niepełnosprawnych. Natomiast *blended learning* polega na łączeniu faz nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym z nauczaniem na odległość. Jest to więc kombinacja nauczania w klasie z uczeniem się wspieranym komputerowo. Celem środowisk *blended learning* jest tworze-

nie możliwie efektywnej i korzystnej dla uczącego się kombinacji obu sposobów, która zapewni realizację jego osobistych celów (Kirchhoff 2008: 12). Argumentem za stosowaniem w nauczaniu języków form mieszanych, nie opartych wyłącznie na nowych technologiach, jest obawa przed obniżeniem się poziomu nauczania. Zjawisko to może np. wystąpić w sytuacji, kiedy z wyjaśnionych poniżej względów uczący się nie będą w stanie uczestniczyć w pełnowartościowy sposób w komunikacji drogą elektroniczną (Rösler 2007: 18). Na początku XXI wieku osłabił także entuzjazm ortodoksyjnych zwolenników nauczania wspomaganego komputerem, którzy zrezygnowali z poglądu, że możliwe jest nauczanie języka jedynie poprzez media cyfrowe. Z drugiej strony sceptycy pogodzili się z faktem, że edukacja bez komputerów nie ma racji bytu (Kirchhoff 2008: 14).

3. Badania własne w środowisku Second Life

Nauczanie języków obcych w środowisku wirtualnej rzeczywistości jest stosunkowo nowym zjawiskiem i brak jeszcze większej liczby badań empirycznych zajmujących się tą formą kształcenia. Podczas opisanego poniżej projektu badawczego dotyczącego środowiska SL zastosowałem metodę obserwacji uczestniczącej², wywiady swobodne z uczestnikami, prowadziłem także badania indywidualnych teorii uczenia się poprzez wywiady kwestionariuszowe. Stwierdziłem także, że nauczyciele pracujący w wirtualnej rzeczywistości prowadzą badania w działaniu (ang. *action research*).

W celu dokonania tych obserwacji założyłem konto w SL, zapoznałem się z językiem programowania wykorzystywanym przy tworzeniu obiektów i nawiązałem kontakty z innymi użytkownikami środowiska zainteresowanymi nauką języków obcych. Była to zarówno obserwacja bezpośrednia (badacz sam zbiera dane), jak i ukryta oraz niekontrolowana. Jako zaletę tej metody określa się możliwość dogłębnego zrozumienia rzeczywistości w oczach aktorów społecznych danej zbiorowości. Dopiero w późniejszej fazie wskazane jest wykorzystanie przygotowanego modelu teoretycznego. Pozostałe wymienione metody wykorzystywałem zarówno podczas bezpośredniego zbierania danych od anonimowych uczestników, jak i za pośrednictwem grupy studentów, którzy zgodzili się odegrać rolę badaczy.

Do zaobserwowanych przeze mnie w tym środowisku form uczenia się i nauczania języków obcych należą:

- tandem – uczestnicy zakładają grupy o nazwie *I am learning ...*;
- nauczanie indywidualne – uczestnicy dobierają się w pary z różnym językiem wyjściowym: *Teach you, teach me*,

² Poprzez obserwację uczestniczącą rozumiem metodę badawczą pochodzącą z antropologii i socjologii, polegającą na wejściu badacza w określone środowisko społeczne i obserwowaniu danej zbiorowości od wewnątrz tj. jako jeden z jej członków.

- szkoły językowe, zatrudniające profesjonalnych nauczycieli;
- CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) – budowa obiektów „międzykulturowych” i zasobów społecznościowych³ przez osoby posługujące się różnymi językami.

W SL można zaobserwować dwa podejścia do organizacji nauczania języków obcych. Pierwsze z nich polega na całkowitym zanurzeniu w środowisku. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie występują w postaci awatarów, a komunikacja między nimi przebiega przede wszystkim synchronicznie z wykorzystaniem komunikatorów SL. Wykorzystuje się symulacje i odgrywanie ról oraz inne gry i zabawy dydaktyczne. Można zaobserwować pracę indywidualną, w parach oraz grupową. Wykorzystywane materiały dydaktyczne to obiekty SL (budynki, kopie rzeczywistych miast itp.), ilustracje w postaci tekstów, teksty pisane, nagrania audio i video oraz specyficzne narzędzia edukacyjne używane tylko w SL (tablice interaktywne). Przykładem może być „szkoła językowa” Language Labs, oferująca między innymi naukę języka angielskiego i hiszpańskiego. Osoby występujące w roli nauczycieli deklarują stosowanie metody TPR, nauczania sytuacyjnego i indukcyjnego.

Drugie podejście, zaobserwowane przeze mnie w szkole Avatar Languages, to wykorzystywanie SL przede wszystkim jako miejsca rekrutacji uczniów. Podstawową formą pracy jest nauczanie indywidualne z wykorzystaniem komunikatora Skype, narzędzia Google Docs i aplikacji Whiteboards. Second Life służy czasami do zajęć indywidualnych z zainteresowanymi uczniami. W szkole tej interakcja odbywa się w czasie rzeczywistym, nie pomiędzy awatarami, a autentycznymi uczestnikami procesu komunikacji (Vickers 2008: 2).

Model komunikacji, który występuje w VR, wydaje się adekwatny do potrzeb rozwoju kompetencji językowej i międzykulturowej. Komunikacja ta wykazuje w zasadzie te same właściwości, co komunikacja rzeczywista, do tego występują zjawiska specyficzne o charakterze językowym czy społecznym, jak np. korzystanie z translatorów (Dudeney i Hockly 2007: 110), brak skoordynowania rytmu komunikacji, czy różne style działania uczestników.

Do komunikacji w czasie rzeczywistym wykorzystywany jest zarówno kanał pisemny (chat) jak i ustny (voice chat). Jako argument przeciwko stosowaniu tego rodzaju komunikacji pisemnej podnosi się wyniki dotychczasowych badań, które wykazują, że jej stosowanie często przekracza możliwości uczących się. Typowe jest tutaj także nagromadzenie odstępstw od norm języka docelowego, zwłaszcza w zakresie ortografii i gramatyki, niebezpieczeństwo przyswojenia sobie niewłaściwego sposobu pisania, polegającego na stosowaniu w pisaniu reguł dyskursu ustnego. Analizy wykazały banalność treściową, tendencję do wymiany stereotypów lub też rażącą neutralność kulturową (Rösler 2007: 63).

³ Tzn. zasoby internetowe, tworzone przez społeczności osób o wspólnych zainteresowaniach.

Często wskazuje się na specyficzne dla mediów elektronicznych ograniczenia, które mogą przyczynić się do porażki dydaktyki w środowisku wirtualnej rzeczywistości. Może to być np. zjawisko *cyfrowej natywności i migracji*. Osoby dorastające w otoczeniu mediów elektronicznych (ang. *digital natives*) są w sytuacji korzystania z oferty dydaktycznej w sytuacji dużo bardziej korzystnej niż tzw. cyfrowi imigranci (ang. *digital immigrants*), którzy przyswajali sobie najpierw reguły korzystania z mediów tradycyjnych, a dopiero potem cyfrowych. Podobnym ograniczeniem może być tzw. technofobia, czyli lęk przed korzystaniem ze środków technicznych (Dudeney i Hockly 2008: 8-9). Ograniczenia te dotyczą przede wszystkim dorosłych, co jest wyjątkowo niekorzystną okolicznością w sytuacji, kiedy właśnie w kształceniu dla potrzeb zawodowych postrzega się istotne pole zastosowania nauczania hybrydowego. W zakresie kompetencji kluczowych wyróżnia się tzw. *kompetencję informatyczną* (Gocłowska 2004: 13). Osoby o niskim jej poziomie nie będą oczywiście w stanie w sposób bezkolizyjny poruszać się w środowisku cyfrowym. Przeprowadzone przeze mnie badania wykazują, że niski poziom tej kompetencji prowadzi do postawy rezygnacji i może uniemożliwić całkowicie dostęp do e-learningu. Wśród użytkowników środowisk wirtualnych występują w zasadzie podobne postawy, co wśród użytkowników Internetu w ogóle. Osoby początkujące (ang. *newbies*) poświęcają największą część uwagi i czasu technicznej obsłudze oprogramowania. W ich wypowiedziach pojawia się często motyw przemęczenia i zniechęcenia. Natomiast *oldbies* przystępują od razu do płynnej eksploracji środowiska i porównują poznane rozwiązania do swoich dotychczasowych doświadczeń, np. z grami sieciowymi. Kolejna opozycja to *lurker* i *poster*. *Lurker* korzystają z zasobów tworzonych przez innych, stawiając się co najwyżej w pozycji recenzenta. Natomiast *poster* dążą do samodzielnego tworzenia zasobów, chętnie współpracując w środowiskach społecznościowych. Rozróżnia się także osoby nie identyfikujące się ze środowiskiem zwane *light users* i zanurzone w środowisku czyli *heavy users* (Filiciak 2006: 29; Rösler 2007: 225).

W przeprowadzonym przeze mnie projekcie badawczym grupa ochotników (20 studentów III roku kierunku „nauczanie języka niemieckiego”) uczestniczyła w lekcjach oferowanych przez wirtualną szkołę językową. Celem projektu o charakterze eksploracyjnym było sformułowanie indywidualnych teorii osób uczących się języka angielskiego z wykorzystaniem wirtualnej rzeczywistości. Zebrane dane miały dostarczyć kategorii do następnej fazy badań. Zadanie polegało na nawiązaniu kontaktu z organizatorami w języku angielskim, ustaleniu terminu lekcji, wzięciu w niej udziału i sporządzeniu sprawozdania, zawierającego opinię studenta na temat efektywności tych zajęć. Uczestnicy eksperymentu wypełnili poza tym ankietę, sprawdzającą poziom ich tzw. kompetencji informatycznej. Sprawozdania zostały poddane analizie, pozwalającej na wyodrębnienie elementów indywidualnych teorii uczestników na temat nauki w wirtualnej rzeczywistości i ich wstępną kategoryzację. Szczególnie interesujące były opinie wartościujące,

pozytywne lub negatywne. Analiza polegała na klasyfikacji poszczególnych wypowiedzi. Wypowiedzi niejednoznaczne były porównywane z analogicznymi wypowiedziami innych respondentów, innymi wypowiedziami tej samej osoby zawartymi w ankiecie lub pomijane. W niektórych przypadkach studenci udzielili dodatkowych wyjaśnień. Wybrane wypowiedzi reprezentują różne podejścia i indywidualne teorie uczenia się:

Wypowiedź	Komentarz
Jeśli chodzi o czynnik, który podczas rozmowy motywował mnie najbardziej do nauki języka angielskiego (...) to byłaby to z pewnością możliwość rozmowy z <i>native speakerem</i> .	Przekonanie o korzystnym wpływie rodowitych użytkowników języka w roli nauczycieli.
(...) poleciłabym bez wahania taką lekcję języka niemieckiego moim uczniom.	Studentka jest w trakcie praktyk pedagogicznych. Zapomina jednak, że <i>Second Life</i> jest środowiskiem przeznaczonym tylko dla dorosłych.
Lekcja może odbyć się nawet o 3 w nocy, jeśli ktoś ma taką ochotę.	Wartość indywidualnego tempa uczenia się.
Nauczyciel nie popędzał i odpowiadał na wszystkie pytania.	Ważność indywidualnego tempa nauki, nauczyciel jako ekspert.
Nauka języka angielskiego może odbywać się w różnych miejscach, np. na basenie w Los Angeles lub na plaży.	Student identyfikuje się z VR – tę postawę można nazwać <i>heavy user</i> .
Osobiście uważam, że jest to doskonały sposób nauki języka. Cały czas jesteś w kontakcie ze swoim nauczycielem.	Również <i>heavy user</i> . Traktuje kontakt przez komunikator jak kontakt bezpośredni.
(...) jest wspaniałą przygodą i świetną zabawą.	Podkreślenie emocjonalnego podejścia do nauki.
Moim zdaniem taka wirtualna lekcja to świetny pomysł dla ludzi zapracowanych.	Podkreślenie możliwości indywidualnego planowania nauki.
(...) włączone są w nią różnorodne gry oraz zabawy, nie tylko ćwiczenia leksykalne czy gramatyczne.	Sposób nauczania jest pozytywnie kontrastuje z doświadczeniami własnej biografii.
Wadą nauki w Second Life jest fakt, że kosztuje, za 60-minutową lekcję trzeba zapłacić 55 zł. Na dodatek opłata możliwa jest jedynie za posiadaniem karty kredytowej.	Ekonomiczny aspekt zagadnienia.
Co prawda programy, których używałam, dawały złudzenie tego, że nauczyciel jest obok, jednak nie może się to równać z lekcją „na żywo”, kiedy obie osoby są faktycznie obok siebie.	<i>Light user</i> – nie identyfikuje się ze środowiskiem wirtualnej rzeczywistości.
Chociaż mnie osobiście tak szkoła jak	Dostrzeganie roli indywidualnych uwa-

i lekcja zawiodły (...), to uważam taki tryb nauki za wspaniałe rozwiązanie dla osób, które (...)	runkowań w uczeniu się (podejście „konstruktivistyczne”).
A ta szkoła nie oferuje nam tego wszystkiego, co jest w stanie zaoferować tradycyjna szkoła.	Podkreślenie zalet systemu klasowo-lekcyjnego, dystans wobec nowych mediów.
Cały ten proces w dużej mierze zależy od ucznia i jego zainteresowań.	Wartość uwzględniania indywidualnych celów i preferencji uczenia się.
Jednak nic nie zastąpi bezpośredniego kontaktu z nauczycielem.	Dystans wobec komunikacji opartej na mediach elektronicznych.
(...) niestety o danej godzinie nikt do mnie nie zadzwonił.	Niska kompetencja informatyczna, <i>newbie</i> . Studentka nie rozumiała instrukcji i nie potrafiła wypełnić formularza online.
W czasie lekcji nauczyciel mógł obserwować to, jak wykonuję to ćwiczenie, a nie tylko sam efekt końcowy.	Pochwała nauczania ukierunkowanego na proces.
Ciekawostką jest fakt, że lekcje odbywają się, kiedy tylko chcemy. Nie wiem, czy taka elastyczność szkoły jest dobra, jeśli chodzi o naukę, zwłaszcza języków obcych.	Postawa mało autonomiczna. Studentka preferuje sterowanie zewnętrzne.
Lekcja niestety była mało ciekawa, oprócz pokazania czysto technicznej strony nauczyłam się tylko jednego słowa angielskiego.	Tzw. postawa pamięciowa. Istotna jest liczba zapamiętanych wyrazów. Studentka nie przywiązuje większej wagi do autentycznej komunikacji.
Następna sprawa, to fakt, że nauczyciel bardzo szybko mówił. To świadczy zatem o nieadekwatnym dostosowaniu poziomu lekcji do poziomu językowego ucznia.	Być może niski poziom kompetencji językowej. Pozostali studenci oceniali tego nauczyciela jako mówiącego powoli i wyraźnie. Wypowiedź może być także związana z frustracją wobec konieczności korzystania z nowego medium.
Jeśli chodzi natomiast o język pisany, to osoby z którymi się tam kontaktowałam nie pisały ani poprawnie ani całymi wyrazami, nie mówiąc już o całych zdaniach. Wiele skrótów, język niestaranny, niejasny, wprowadzający złe nawyki językowe.	Charakterystyczne cechy komunikacji pisemnej z wykorzystaniem komunikatora. Studentka zapewne nie korzystała z <i>voice chat</i> .
(...) na skutek naturalnej potrzeby komunikacji z innymi graczami.	Studentka interpretuje <i>Second Life</i> jako grę komputerową. Wypowiedź typowa dla <i>newbie</i> .
Aby porozumiewać się z innymi graczami, zazwyczaj używa się języka angielskiego. Jest to więc ćwiczenie języka, jednak trzeba uważać na to, że używa się wielu skrótów, które akceptowane są wyłącznie w grach (bardzo podobnie jest w grze Diabło).	Analogia z sieciowymi grami komputerowymi. Studentka akcentuje swoją kompetencję informatyczną.

Warunkiem, który musi spełnić <i>Second Life</i> , aby pomóc w nauce języków obcych, jest poważne podchodzenie do potencjalnych klientów.	Studentka interpretuje środowisko jako wielką szkołę językową. Niska kompetencja informatyczna i językowa nie pozwala na właściwe zrozumienie problemu.
Uważam, że program ten może pełnić tylko funkcję pomocniczą w uczeniu się języków obcych, ponieważ nie rozwija w pełni wszystkich sprawności językowych.	Interpretacja środowiska jako aplikacji użytkowej. W rzeczywistości treść SL jest generowana tylko przez użytkowników.

Tabela 1: Wybrane odpowiedzi uczestników badania.

4. Podsumowanie

Z powyższych rozważań można wyciągnąć wniosek, że nauczanie języków obcych wykorzystujące wirtualną rzeczywistość jest obarczone podobnymi ograniczeniami jak e-learning w ogóle. Dochodzą do tego specyficzne uwarunkowania dotyczące wymienionych już trudności z komunikacją w czasie rzeczywistym, problemy natury etycznej związane z anonimowością, możliwość uzależnień od mediów elektronicznych itp.

Wirtualna rzeczywistość jest niewątpliwie nową perspektywą nauczania języków obcych, a w związku z tym badań glottodydaktycznych. Zastosowanie tej formy nauczania jest zjawiskiem jak najbardziej „nie-wirtualnym”, powiązaniem w dużej mierze z rozwojem znaczenia nowych technologii w edukacji. Warto zauważyć, że podejścia nastawione na promowanie autonomii uczących się, identyfikowane często z dydaktyką konstruktywistyczną, mogą w największym stopniu zaadaptować omawiane tutaj techniki nauczania. Za wcześnie jest chyba jednak na formułowanie jakichkolwiek wniosków dotyczących mniejszej lub większej skuteczności wymienionego podejścia.

BIBLIOGRAFIA

- Dudeney, G. i Hockly, N. 2007. *How to teach English with technology*. Harlow: Pearson Education.
- Filiciak, M. 2006. *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Gociłowska, B. 2004. „Kompetencje absolwentów Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej”, w: Gociłowska, B. i Łojewski, Z. (red.). 2004. 11-22.
- Gociłowska, B. i Łojewski, Z. (red.). 2004. *Związek między treściami nauczania technologii informacyjnych a kompetencjami słuchaczy*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kirchhoff, P. 2008. *Blended Learning im Fachfremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt.

- Lewicka, G. 2007. *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktivistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Rösler, D. 2007. *E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Vickers, H. 2008. „Blended Learning. Combining Second Life with Online Tools”. (<http://www.slanguages.net/archive.php>).
- Voß, R. 2005a. „Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel”, w: Voß, R. (red.). 2005b. 40-62.
- Voß, R. (red.). 2005b. *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder*. Weinheim: Beltz.

Janusz Badio

Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Łódzki

PONOWNE SPOJRZENIE NA PROBLEM AUTENTYCZNOŚCI W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO

Another look at the issue of authenticity in
foreign language teaching

The article attempts to redefine the problem of authenticity in foreign language pedagogy. Authenticity used to be associated solely with the sources of texts that students use in class. However, I would like to argue that it is possible and useful to extend the semantic scope of this term and refer it also to genuine interaction that can take place, even in foreign language contexts. Moreover and paradoxically, authenticity at all costs may pose affective and cognitive threats possibly detrimental to learning. If so, a balanced and enlightened outlook on authenticity is recommended.

1. Wstęp

Bez względu na to czego dotyczy, słowa *autentyczność*, *autentyczny* itp. posiadają pozytywne konotacje. Skoro jakiś przedmiot, czy proces są autentyczne, myślimy o nich dobrze. *Autentyczność* jest ważnym i wielowątkowym parametrem w nowoczesnej glottodydaktyce nakierowanej na naukę komunikacji w języku obcym. Posiada wiele znaczeń. Najczęściej odnosi się do materiałów i tekstów, ale również do sprawności, programu nauczania, gramatyki, leksyki, interakcji, ucznia, czy pragmatyki językowej. Na przykład, autentyczny nauczyciel kojarzy się z rodzimym użytkownikiem języka obcego, a materiały autentyczne to najczęściej synonim materiałów napisanych przez rodzimych użytkowników języka dla rodzimych użytkowników języka. Rzadziej już zastanawiamy się, czy interakcja szkolna jest autentyczna, czy nie. W artykule ograniczę się do omówienia *tekstów* oraz *interakcji* vis a vis terminu *autentyczność*.

2. Teksty

Jak już wspomniałem we wstępie, tradycyjnie *autentyczność* lub jej brak to atrybut materiałów szkoleniowych, tekstów. Autentyczne materiały to takie, które zostały wyprodukowane (napisane lub wypowiedziane) przez rodzimego użytkownika języka dla innego rodzimego użytkownika tegoż języka w konkretnym czasie i miejscu, w konkretnym kontekście. W tego typu tekstach spodziewać się należy dużej ilości presupozycji kulturowych i pragmatycznych (Leech 1983), najczęściej błędnych w przypadku uczącego się języka obcego. Tak więc sama autentyczność tekstu w sensie o którym teraz mowa nie będzie gwarantem wzrostu motywacji wewnętrznej, zainteresowania nauką języka. Dla osób o zbyt słabej znajomości języka dodatkowo barierami nie do przebrnięcia mogą być leksyka i gramatyka. Przykładem problemów z pragmatycznymi właściwościami jest autentyczny tekst, którego fragment cytuję poniżej:

Ray Smith never meant to become a horse-drawn carriage driver, but more than 30 years ago he experienced a moment of clarity. He was drawn to a new living after seeing a horse and cart pass his taxi in York's St Sampson Square (*The Sun*).

Ray Smith nigdy nie zamierzał powozić dorożki, ale ponad 30 lat temu doświadczył ośnienia. Obudziła się w nim chęć nowego życia, kiedy konna dorożka przejechała obok jego taksówki na Placu Św. Samsona w Yorku.

Tekst nie jest specjalnie trudny pod względem formy (leksyki, składni), ale jest o kimś konkretnym. Dla mieszkańców York'u, którzy biorą do ręki gazetę w tym dniu to facet z krwi i kości. Nie jeden o nim powie, „O! To o Ray'u teraz piszą w gazecie!”, i właśnie to chyba jest ważne dla czytelnika tego wydania gazety. Dla słuchacza kursu językowego natomiast tekst ten dotyczy kogoś zupełnie obcego, więc jedynym plusem autentyczności tekstu z tego punktu widzenia jest niczym nie skrępowane, rodzime użycie języka – najczęściej zbyt trudne na niższych poziomach nauki. Podobnych, chociaż adaptowanych tekstów pełno jest w podręcznikach do nauki języka obcego. Oto fragment tekstu z popularnego podręcznika do nauki języka angielskiego (Soars i Soars 2006: 58):

John Smith aged 45, an accountant from Surrey (...) has a steady job in an office in London. After a hard day at work, he relaxes in front of the television or watches a video (...) His wife is happy, too, but not quite as happy. She runs the home and has a job, but she doesn't earn as much as her husband.

John Smith ma 45 lat i jest księgowym z Surrey (...) ma stałą pracę w biurze w Londynie. Po ciężkim dniu w pracy, odpoczywa przed telewizorem, albo

ogląda video (...) Jego żona jest szczęśliwa, również, ale nie aż tak bardzo. Ona prowadzi dom oraz ma pracę, ale nie zarabia tyle ile jej mąż.

Ze względu na pragmatykę językową oba teksty są równie nudne dla słuchacza kursu językowego ponieważ żaden z nich nie dotyczy autentycznych spraw, które się dzieją wokół czytelnika, słuchacza kursu językowego. Dodatkowo w tekście zaczerpniętym z Headway'a (ibid.) zwracają uwagę pogrubienia form czasownika; ich wyrazistość zdaje się być nawet większa niż wyrazistość semantycznych elementów treści. Dla potrzeb zwracania uwagi słuchaczy na formę językową, a nie na jej treść (Talmy 2007: 264-294), można by sobie wyobrazić taką nieautentyczną konstrukcję tekstu, który posiada formy czasownikowe jedynie potencjalne. Na przykład:

John Smith aged 45, is an accountant From Surrey (...) has a steady job in an office in London. After a hard day at work, he brabs in front of the television or fretches a video (...) His wife is happy, too, but not quite as happy. She flambs the home and often preams up a job, but she doesn't preather as much as her husband.

John Smith ma 45 lat i jest księgowym z Surrey (...) ma stałą pracę w biurze w Londynie. Po ciężkim dniu w pracy, flankuje przed telewizorem, albo bierzy video (...) Jego żona jest szczęśliwa, również, ale nie aż tak bardzo. Ona gonuje dom oraz sięży pracę, ale nie klecze tyle ile jej mąż. (słowa napisane tłustą czcionką są oczywiście zmyślone)

Jak widać, nie o autentyczność chodzi gdy autorzy podręcznika proponują ten tekst, lecz o kontekstualizowaną prezentację form angielskiego czasu gramatycznego *Present Simple*.

Autentyczne przykłady użycia języka mówionego są o wiele trudniejsze do zdobycia. Wszelka transkrypcja rozmów jest jedynie interpretacją rozmowy. Przyjrzyjmy się oto takiemu przykładowi¹:

155 „I ^wish it would rain ^^down”,
156 that was
157 er ... ^kind of a ^^closest,
158 .. ^thing that I kind of .. ^got to the ^^blues.
159 I ^think
160 .. it's . it's ^^one of those ^things
161 it's a ^bit like I guess
162 .. some of the
163 eh ... rh the ^idea is that . I think
164 like I've forgotten ^^everything

¹ Tłumaczenie na język polski wydaje się zbędne, zwłaszcza że chodzi o autentyczny przykład z języka mówionego. Przykład pokazuje jak mało płynny jest dyskurs mówiony, posiada wiele pauz, zawahań itp.

165 when you kind of
 166 you think you've .. ^^dealt with something,
 167 ... and then
 168 ... and then
 169 ... you just ^happen to walk the ^^street one day
 170 .. and then you ^suddenly you ^bump into ^^someone
 171 and suddenly that kind of ^[?] that you ^thought you ^^dealt with
 172 .. It's ^opened ^^up again.
 173 ... and that's
 174 ehm . I ^never though I'd ever ^see you ^again
 175 .. and . and ^now I wish it would ^^rain down,
 176 and ^I just .. can't ^^handle this.
 177 but
 178 .. in terms of ^lyrics I don't know if I can ^^remember them
 (własne dane językowe autora)

Bez wnikania w szczegóły od razu widać, że bardzo duża, choć *autentyczna*, ilość przerw, wahań czy powtórzeń (Chafe 1994) powoduje, że ten tekst nie za bardzo nadaje się do tego, aby można go było bezkrytycznie wykorzystać w materiałach dydaktycznych. Naturalna skłonność człowieka do przedkładania treści nad formę od razu powoduje, że brak płynności, choć autentyczny wykazuje dysonans z brakiem autentyczności interakcyjnej. Uczeń bierze udział w ćwiczeniu, które wykorzystuje autentyczne nagranie, ale samo jest dalekie od autentycznej interakcji. Wszystkie pauzy, powtórzenia, frazowanie² i inne cechy dyskursu, są najczęściej celowe, wykonuje się je ponieważ interlokutor, jego stan poznawczy, emocjonalny, są częścią kontekstu. W sytuacji w której brak tego aspektu autentyczności językowej, niedostatki płynności stają się przeszkodą w odbiorze treści. Podsumowując tę część pragnę podkreślić następujące dwie uwagi:

1. Teksty mówione spisane lub nie, autentyczne zawierają w zależności od typu mniejszą lub większą ilość potknięć (czasami celowych), co może je nawet dyskwalifikować jako potencjalny materiał dydaktyczny (oczywiście są one interesujące z punktu widzenia językoznawcy).
2. Teksty napisane specjalnie dla celów dydaktyki w takim razie, nie są w tym znaczeniu o którym była mowa autentyczne, bo nie zostały napisane przez:
 - rodzimych użytkowników języka;
 - dla rodzimych użytkowników języka;
 - w konkretnym autentycznym kontekście.
 Jednak nie można o nich powiedzieć, iż są nieużyteczne.

² Frazowanie, czyli dzielenie treści konceptualnych i kodowanie jej dla potrzeb komunikacji w formę tzw jednostek intonacyjnych o ograniczonej długości, z wystąpieniem pauz i innych symptomów procesowania języka (Chafe 1994, Badio 2007).

Wydaje się również, że autentyczność tekstów jest wartością skalarną. Jeżeli przyjąć skalę od 1 do 4, tak można by ją opisać:

- teksty napisane przez nie-rodowitych użytkowników języka dla nie-rodowitych użytkowników języka w kontekście edukacyjnym (np. list od ucznia do ucznia na zajęciach w klasie);
- teksty napisane przez nie-rodowitych użytkowników języka dla nie-rodowitych użytkowników języka w kontekście autentycznym (rzeczywistym) (np. list od ucznia do ucznia, ale naprawdę);
- teksty napisane przez nie-rodowitych użytkowników języka jego rodowitych użytkowników w kontekście edukacyjnym (np. list od ucznia do nauczyciela na zajęciach w klasie);
- teksty od nauczyciela (rodzimego użytkownika języka) do ucznia.

3. Interakcja

Już z wcześniejszych punktów dyskusji wynika, że różne znaczenia terminu autentyczny implikują jakąś *interakcję*. Nie jest możliwe, aby teksty istniały, były pisane i produkowane w mowie dla samych siebie przecież. Są produktami procesu. Z tego punktu widzenia sam język jest bardziej procesem niż produktem również. Wobec tego poziom *autentyczności* w posługiwaniu się językiem obcym na zajęciach będzie zależał od tego, czy sama interakcja jest autentyczna. Przyjrzyjmy się jej istotnym parametrom:

- cel wypowiedzi;
- niski poziom przewidywalności;
- reakcja na wypowiedź;
- relewantność co do wieku i zainteresowań ucznia;
- wiedza językowa i pozajęzykowa słuchacza kursu.

Są to parametry interakcji i komunikacji językowej, które obecne powinny być również na kursach języków obcych zorientowanych na komunikację. Omówię kilka z nich.

3.1. Cel wypowiedzi

Nie chodzi tu jedynie o naukę słownictwa i gramatyki, ale cel pragmatyczny, który się uzyskuje w interakcji klasowej naśladując interakcję autentyczną. Z samej definicji imitacji można wywnioskować, iż nie mamy tu do czynienia z autentycznością, ale ponieważ autentyczność jest wartością skalarną, pewne jej cechy oczywiście będą w szkolnej interakcji obecne. Cechy te to na przykład: *luka informacyjna, prawdziwe spotkanie dwóch osób w celu rozmowy*.

3.2. Niski poziom przewidywalności aktu mowy

Cechę tę omawiała na przykład Komorowska (1988). Polega ona na tym, że nie jesteśmy w stanie przewidzieć jak językowo zachowa się nasz interlokutor; czy powie „Witam”, „Cześć”, a może „Dzień dobry”. Podkreśla się przy tej okazji, że użycie języka jest procesem kreatywnym. Ewentualne nieporozumienia w tym zakresie powstają z braku jednakowej definicji *kreatywności*. Kreatywność w samym uzusie języka (w doborze leksyki i schematów gramatycznych, które sankcjonują cel wypowiedzi) nie powinna być mylona z kreatywnością wyobraźni, myśli, czy z poziomem conceptualnym. W codziennym uzusie językowym, stosując się do wszelkich konwencji językowych (gramatycznych, leksykalnych, pragmatycznych, morfologicznych, składniowych itp.) w zasadzie działamy anty-kreatywnie; kreatywność w tych dziedzinach jest w wielu kontekstach codziennych źle widziana. Na przykład absurdalnym byłoby oczekiwanie, że kupując bilet autobusowy, będziemy próbowali innej formy za każdym razem. Autentyczna wypowiedź, jak z tego wynika, wcale nie musi i nie jest bardzo kreatywna językowo, ponieważ istnieje ogromna ilość wszelkiego rodzaju gotowych schematów, skryptów, planów (Schank i Abelson 1977) do których rodzimi użytkownicy języka dostosowują się. Prostym przykładem jest scena robienia zakupów w sklepie i związany z nim *skrypt* opisujący poszczególne role jak i całkiem przewidywalne formy, które zostaną użyte. Oto przykład autentyczny z tłumaczeniem na język polski po prawej stronie.

Okay	'Dobra
70	70
80	80
Whoops	oj!
90	90
A ^100	100
^Thanks very ^^much.	Dziękuję bardzo
^Thank ^^you.	Dziękuję
^Can I have a ^second class	Poproszę o zwykły znaczek
^^stamp please ^Les?	
You ^can	Może Pani ...
..... ^there we ^^are. Proszę.
^Thank you.	Dziękuję
And ^one ^penny .	I jeden pens.
^thank you.	Dziękuję
^That's for me to ^^spend,	To dla mnie,
^is it?	Tak?
^That's ^^right.	Tak jest.
..... I bought a ^new book of	Kupiłam nowy bloczek z dziesię-
^^ten,	cio ma,
^first ^class,	na list ekspresowy
when I was in ^town ^^today,	kiedy dziś byłam w mieście
and ^I left them at ^^home,	I zostawiłam je w domu,

in me ^shopping ^bag.	W torbie z zakupami
Have you?	Tak?
And I've ^got one ^^left.	Ale został mi jeden.
Oh dear [@@@]	No nie @@@ (śmieje się)
Bye	Do widzenia
Bye	Do widzenia.
^Can I ^post this second ^^class please?	Czy mogę to wysłać ekspresem?
You ^may.	Może Pan.
.. ^Put him over the ^^scales, just ^there, ^look, ^That's right, Right,	... Proszę to położyć na wagę właśnie tam, Proszę spojrzeć, Bardzo dobrze, Dobrze.'

Nie o kreatywność w sytuacji wysyłania listu chodzi, lecz o sprawną komunikację przy użyciu wysoce skonwencjonalizowanych zwrotów.

3.3. Reakcja na wypowiedź

Użycie języka, komunikacja jest zawsze procesem interakcyjnym. Inaczej mówiąc, w autentycznej sytuacji funkcje produkującego język jak i odbierającego język są:

- zamienne;
- zarówno produkcja jak i recepcja języka implikują użycie języka;
- mówiący i słuchający muszą być aktywni.

Dlatego planując interakcję na zajęciach języka obcego trzeba pamiętać o tym, że około 26% tego co ludzie mówią pełni funkcję zarządzającą w dyskursie (Badio 2007). Autentyczne użycie języka to takie, w którym wciąż dopytujemy, zadajemy pytania, parafrazujemy, nawiązujemy, zaprzeczamy, dajemy sygnał, że nie rozumiemy itp.

4. Konkluzje

Jak z powyższego wynika, autentyczność jest wartością skalarną. Najbardziej autentyczne będą takie konteksty edukacyjne, w których nauczyciel zdoła zaplanować i wypracować jak najwięcej parametrów rzeczywistej interakcji. Czy kontekst edukacyjny w takim razie może być autentyczny? Odpowiedź wydaje się być pozytywna, ponieważ implikuje spotkanie ludzi i interakcję językową.

BIBLIOGRAFIA

Badio, J. 2007. „Frazowanie konceptualne i fonetyczne”, w: Majer, J. i Nijkowska, J. (red.). 2007. 128-146.

- Chafe, W. 1994. *Discourse, consciousness and time*. Chicago: University of Chicago Press.
- Geeraerts, D. i Cuyckens, H. 2007. *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Majer, J. i Nijakowska, J. (red.). 2007. *Język – poznanie – zachowanie: studia nad psycholingwistycznymi aspektami przyswajania języka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Komorowska, H. 1988. *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Leech, G. 1983. *Principles of pragmatics*. Singapore: Longman Singapore Publishers.
- Soars, J. i Soars, L. 2006. *New Headway Advanced*. Oxford: Oxford University Press.
- Schank, R. i Abelson, R. 1977. *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Talmy, L. 2007. „Attentional phenomena”, w: Geeraerts, D. i Cuyckens, H. (red.). 2007. 264-294.

Maciej Smuk

Instytut Romanistyki, Uniwersytet Warszawski

OD PSYCHOTERAPII
DO DYDAKTYKI –
O AUTENTYCZNOŚCI
NAUCZYCIELA

From psychotherapy to language pedagogy –
on the authenticity of the teacher

How to define the authenticity itself and what implications it may have over the foreign language didactics? The answers to those questions involve the multidimensional analysis of different approaches and concepts present in pedagogy, sociology, psychology and also philosophy. The most frequent and obvious associations with authenticity are those concerning the materials and tasks, but far too rarely is it perceived as an important, if not integral, part of a teacher's personality. The teacher's authenticity, being reflected in the attitude towards the learners, may strongly influence the learners' behavior, interpersonal relations, opinions, general and language competence as well as it may facilitate the very process of learning. Therefore, to broaden the knowledge about the certain aspects of a teacher – learner interactions, this article refers to Person Centered Approach (PCA) of C. R. Rogers.

1. Wprowadzenie

W wystąpieniu prezentowanym podczas konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w 2007 roku, zatytułowanym „Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych” przedmiotem mojego zainteresowania była zależność pomiędzy poziomem motywacji uczniów a trójwymiarową autentycznością w procesie nauczania/uczenia się języka obcego – mowa tu o: autentyczności osób (nauczyciela i uczniów), autentyczności materiałów oraz autentyczności działań realizowanych w ramach kursu językowego. Przedstawione wówczas wyniki badania uwydatniły motywującą rolę auten-

tyczności nauczyciela, pomimo subiektywnego percypowania tego pojęcia oraz braku jego precyzyjnej definicji (zob. Smuk 2008). Wydaje się jednak, że implicytność czy też efemeryczność terminu *autentyczność* nie powinna zwalniać z prób eksploracji tego obszaru.

Dlatego też temat niniejszego artykułu dotyczy autentyczności nauczyciela w kontekście dydaktyki języków obcych. Kanwą do rozważań jest osadzony w psychologii humanistycznej nurt terapeutyczny określany jako „podejście skoncentrowane na osobie” (*Person Centered Approach* – PCA), zaproponowany już w połowie ubiegłego wieku przez C. R. Rogersa. Doświadczenia zdobyte na polu klinicznym i liczne projekty badawcze¹ pozwoliły na stworzenie katalogu cech, którymi powinien odznaczać się terapeuta w relacji z klientem. Zdefiniowane zasady zostały następnie przełożone na grunt pedagogiki, stając się jednymi z głównych założeń pedagogiki niedyrektywnej. Według nurtu rogersowskiego autentyczność terapeuty/nauczyciela stanowi jeden z podstawowych gwarantów sukcesu w procesie terapeutycznym/edukacyjnym. Uwagi teoretyczne z zakresu terapii i pedagogiki uzupełnione zostały w artykule o własne spostrzeżenia na temat ich aplikacji w glottodydaktyce. Przytoczono też wypowiedzi uczniów na temat znaczenia i wagi autentyczności osoby uczącej.

2. Carl R. Rogers – nowator i... prowokator

2.1. Podejście skoncentrowane na osobie w psychoterapii – zarys

C. R. Rogers (1902-1987) w 1940 roku po raz pierwszy przedstawił własną koncepcję relacji terapeutycznej (określanej mianem niedyrektywnej), krytykując równocześnie tradycyjną i dominującą wówczas szkołę terapeutyczną, a zwłaszcza psychoanalizę i behawioryzm (Rogers 1942). Później, przez cały czas swojej praktyki zawodowej wykazywał dużą nieufność w stosunku do wszelkich teorii, podkreślając, że rodzą one pokusę „szufladkowania” osób, był również przeciwnikiem interpretowania (np. snów), definiowania czy stosowania testów psychologicznych (Thorne 2006). Zarysowanie opozycji między koncepcją rogersowską a klasyczną terapią w tym miejscu uznać można za dobry punkt wyjścia do uwypuklenia ogólnego klimatu interesującego nas nurtu. Dla C. R. Rogersa i jego zwolenników fundamentalne było, aby ich założenia funkcjonowały jako pojemna i wielopłaszczyznowa *filozofia kontaktów międzyludzkich*, ponieważ także filozofia życia².

¹ Zrealizowane przez C. R. Rogersa w latach 40., 50. i 60. XX wieku projekty uznano za najbardziej obszerne badania psychoterapeutyczne, jakie przeprowadzono na całym świecie. W 1982 roku wskazany on został jako najbardziej wpływowa postać XX-wiecznej psychoterapii.

² Chociaż w literaturze psychoterapeutycznej mówi się też o „technikach Rogersa”, to słowo to wydaje się niezbyt adekwatne, ponieważ narzuca myśl o technicznym i automatycznym niemal sposobie postępowania. W PCA nie „technika” jest kluczowym terminem, lecz „postawa”.

Symptomem zmian w postrzeganiu relacji terapeutycznej było zastąpienie słowa „pacjent” terminem „klient”, który podkreślać miał jego zdolność do działania, świadczyć o odpowiedzialności, zaradności oraz symetryczności kontaktu (Rogers 1942). Jednak główne nowatorstwo rogersowskiego zamysłu to położenie akcentu na *jakość relacji interpersonalnej* między terapeutą a klientem. Zgodnie z założeniami tej koncepcji stworzenie komfortowych warunków psychologicznych ułatwia (facylituje) terapię, ponieważ pozwala klientowi uporać się z dręczącymi go problemami i znaleźć odpowiedzi na nurtujące go pytania. Równolegle istotna rola przypisywana jest subiektywnemu postrzeganiu rzeczywistości przez osobę poszukującą pomocy w gabinecie terapeutycznym. Filozofia ta po dziś dzień sprawiać może wrażenie nieskomplikowanej, podczas gdy w rzeczywistości jej prostota jest bardzo zwodnicza, ponieważ stawia przed terapeutami ogromne wyzwania oraz kładzie cień na obowiązujący mit terapeuty jako wszechwładnego i wszechwiedzącego eksperta, eksperta-decydenta.

2.2. Warunki pomyślnej facylitacji

W ramach rozważań o klimacie relacji terapeutycznej C. R. Rogers wyodrębnił podstawowe warunki udanej facylitacji: *autentyczność*, *akceptacja* i *empatia*. Odwołując się do licznych wypowiedzi C. R. Rogersa (1983, 2002a, 2002b), możliwe jest jednak nakreślenie zawartości każdego z tych pojęć.

Autentyczność (spójność, kongruencja) to równoważnik „bycia sobą”, a więc pełna harmonia między wewnętrzną sferą życia (wyobrażeniem o sobie) a jej zewnętrznym wyrazem (wyrażaniem siebie). Warunkiem uzyskania takiej spójności jest wysoki poziom samoświadomości, uczciwości w stosunku do samego siebie i nieustanne otwarcie na doświadczenia świata wewnętrznego, nawet jeśli godzą one w idealne wyobrażenie człowieka o nim samym. Kongruencja nie oznacza jednak bezwzględnej konieczności przekazywania drugiej osobie każdej negatywnej myśli, bowiem spójność to właśnie przede wszystkim zdolność do przeżywania, a nie werbalizowanie. Niemniej okazywanie takich składowych autentyczności, jak otwartość, pewna doza spontaniczności i transparenca, nawet jeśli ze względu na różnice osobowościowe wyrażane są one w różny sposób i znajdują odzwierciedlenie w zmiennych stylach pracy, przynieść może zdecydowanie lepsze efekty niż pokusa przywdziewania uniformu profesjonalisty w tradycyjnym znaczeniu tego słowa. Zadaniem terapeuty jest przede wszystkim akompaniowanie oraz wspomaganie, nie zaś prowadzenie.

Z autentycznością nierozzerwalnie wiąże się akceptacja, a więc rezygnacja z osądzania, szacunek (*unconditional positive regard*), zaufanie (*a trust in the human organism*), ale też brak selektywności w przyjmowaniu emocji i opinii drugiej osoby. Drogą do wykształcenia takiej postawy jest wynikająca z samoświadomości empatia, czyli postrzeganie osoby niejako „od wewnątrz”. Nadzędne znaczenie ma subiektywny obraz świata klienta oraz uznanie

istnienia danych uczuć i zgoda na ich swobodne wyrażanie. Według C. R. Rogersa, przejawianie tych postaw przynosi wymierne korzyści, m.in.: klient staje się bardziej pewny siebie, wzrasta jego samoocena, jest w stanie dokonać bardziej realistycznej autoewaluacji, lepszej integracji ulega struktura jego osobowości (Rogers 2002a: 451-452). G. King, autorka *Umiejętności terapeutycznych nauczyciela* (2004), także dzieli się trafnymi uwagami na temat empatii. Stwierdza mianowicie, że przeszkodą w empatycznym słuchaniu może być próba porównywania własnych doświadczeń z doświadczeniami drugiej osoby (podczas gdy uczucia im towarzyszące niekoniecznie muszą być identyczne) oraz koncentrowanie się na konstruowaniu własnej odpowiedzi podczas wypowiedzania się ucznia (King 2004: 23, 42).

2.3. Od psychoterapii do pedagogiki

Zainteresowania C. R. Rogersa wychodziły poza terapię – już w wydanej w 1961 roku książce *O stawianiu się osobą* zachęcał on do wykorzystania prawidłowości odkrytych na gruncie psychoterapii w innych dziedzinach życia, między innymi w zarządzaniu przedsiębiorstwami lub organizacjami religijnymi, polityce, pedagogice. Całkowicie zagadnieniu edukacji i wychowania poświęcone natomiast zostały dwie inne publikacje: *Freedom to Learn* (1969) i *Freedom to Learn for the 80's* (1983).

Z punktu widzenia tematu artykułu najistotniejsze jest adaptowanie praw odkrytych w terapii na zbiór zasad dotyczących postawy nauczyciela, który podobnie jak terapeuta staje się humanistycznie zorientowanym facylitatorem. Dobitnie podkreśla się wagę jego postawy i kompetencji psychopedagogicznych, nie zaś wiedzy merytorycznej w tradycyjnym znaczeniu tego słowa czy nawet wiedzy metodycznej.

O aktualności postulatu – prawdopodobnie wciąż niewystarczająco spełnionego – dotyczącego wysokich umiejętności psychopedagogicznych przypomina nieustannie współczesna literatura fachowa. Na przykład w artykule o wymownym tytule „Kompetencje psychopedagogiczne nauczycieli – warunkiem końca szkoły tradycyjnej” J. Janowska (2001) podkreśla co prawda znaczenie solidnego przygotowania merytorycznego, ale wyraża też swój niepokój z powodu braku odpowiednich umiejętności nauczycieli z zakresu psychologii, pedagogiki i metodyki, których nie poręcza wykształcenie uniwersyteckie. Odwołując się do zasad C. R. Rogersa, autorka pisze, że warunkiem sine qua non rozwojowej i bezkonfliktowej interakcji z uczniem jest właśnie samoświadomość, akceptacja i zrozumienie (Janowska 2001: 234). Z kolei H. Kwiatkowska (2008: 52) podkreśla, że „orientacja humanistyczna w kształceniu nauczycieli wyrasta z opozycji do koncepcji nauczyciela-technologa (...) i łączy się ze zmianą punktu ciężkości pojęć *dobry nauczyciel* i *dobra edukacja nauczycielska*”. Różnicę między dużymi niedostatkami w obrębie umiejętności psychopedagogicznych a ich posiadaniem porównać by tu można do tradycyjnego rozróżnienia między nauczycielem-mistrzem a

nauczycielem-rzemieślnikiem, pamiętając jednak o tym, że dobre rzemiosło stanowi komplementarną część nauczycielskiej wirtuozerii.

W koncepcji rogersowskiej drogą do facylitacji uczenia się jest więc *atmosfera humanistyczna*, będąca amalgamatem takich komponentów jak: akceptacja potrzeb i zainteresowań ucznia, zezwolenie na komunikowanie autentycznych emocji, zgoda na przejawianie indywidualnych cech, zaufanie do potencjału ucznia, empatyczne zrozumienie itd. (Rogers 1983). Centralne miejsce zajmuje tu zatem uczeń, potraktowany *holistycznie i podmiotowo*, „(...) jest ‘kims’, ma określoną ‘tożsamość’, która go wyróżnia od innych, (...) jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego” (Tomaszewski 1985: 72). Pozostaje to w zgodzie z wypowiedzią C. R. Rogersa z 1957 roku (Thorne 2006: 119): „Nie znalazłem dowodów na to, jakoby podstawowa natura ludzka (...) była *tabula rasa*, na której można zapisać cokolwiek, czy też była miękkim woskiem pozwalającym się dowolnie kształtować.”. Według R. Kałużnego (2005: 359-360) rogersowska autentyczność³, „zerwanie z fasadowością” jest właśnie wyrazem podmiotowości człowieka. Nie sposób tu jednak nie zauważyć, że chociaż na pierwszy plan w nurcie humanistycznym wysuwa się uczeń, to koncepcja C. R. Rogersa kładzie równie silny nacisk na *podmiotowość nauczyciela*, na co dowodem jest właśnie apel o „bycie sobą”.

Jeśli uczeń i nauczyciel są holistycznie postrzeganymi podmiotami, to owocny proces nauczania/uczenia się (w tym zarówno relacje interpersonalne, jak i podejmowane działania dydaktyczne) byłby wynikiem przenikania się oraz oddziaływania na siebie postaw i zachowań obu stron. Wydaje się jednak, że niezależnie od przyjętej filozofii kształcenia (bez względu na to, jak dużym „optymizmem” na temat ucznia odznaczałaby się ona), to właśnie nauczyciel już od pierwszego kontaktu z uczniami w sposób najbardziej znaczący jest w stanie wpłynąć na ogólny klimat w klasie. Jego werbalne i niewerbalne zachowania, jak również postawa czy przekonania mogą generować, a przynajmniej sprzyjać formowaniu się określonych zachowań i postaw uczniów. Co więcej, powstaje tu ciąg zależności: kongruencja i empatia ze strony nauczyciela rodzą akceptację dla ucznia, w tym aprobatę dla jego autentyczności. To z kolei przekłada się na kształtowanie pożądanych umiejętności i postaw uczniów – wzrasta na przykład ich poziom otwartości, zdolność do relatywizowania własnego punktu widzenia, interakcja (np. między uczniem a nauczycielem) staje się bardziej symetryczna.

3. Autentyczność nauczyciela języka obcego

Powyższe uwagi są dobrym pretekstem do tego, by przyjrzeć się znaczeniu autentyczności nauczyciela w kontekście dydaktyki języków obcych. Glottodydaktyka bez wątplenia dąży do uwzględnienia parametrów cechujących autentyczną komunikację (np. elementy parawerbalne) oraz do zbliżenia

³ Autor używa terminu „autentyzm”.

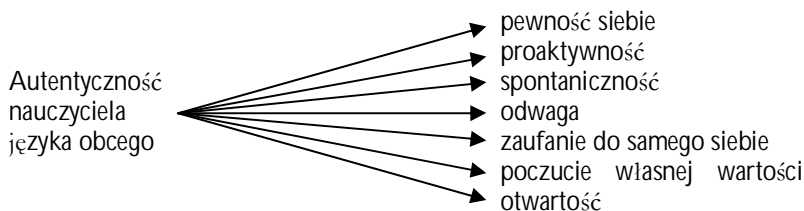
działań podejmowanych w klasie do działań realizowanych poza klasą, w społeczności, w której język docelowy używany jest na co dzień. Podejście komunikacyjne oraz większość metod niekonwencjonalnych (np. *community language learning*) upomniało się o podmiotowość i autonomię ucznia, akcentując jego rolę osoby jako takiej. *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003: 97-98) podaje spektrum uwarunkowań osobowościowych ucznia, które należy wziąć pod uwagę w planowaniu i prowadzeniu procesu edukacyjnego. Tymczasem przegląd piśmiennictwa specjalistycznego unaocznia, że niezbyt wiele uwagi poświęcono zagadnieniu autentyczności nauczyciela języka obcego.

Odważyłbym się tutaj postawić hipotezę, że dydaktyka języków obcych (prawdopodobnie tak samo, jak dydaktyka języka ojczystego) jest dziedziną szczególnie podatną na oddziaływanie umiejętności psychopedagogicznych i postaw nauczyciela na ucznia z dwóch powodów. Po pierwsze, komunikacja jest w dużej mierze odbiciem tożsamości (psychologicznej, społecznej, kulturowej, fizjologicznej) osoby uczącej się, w wydobywaniu której nauczyciel języka obcego jest w stanie skutecznie pomóc lub też skutecznie ją utrudnić czy wręcz zahamować. Po drugie, w uczeniu się języka umiejętności praktyczne dominują na wiedzę teoretyczno-encyklopedyczną, uwzględniając bagaż społecznych i kulturowych doświadczeń ucznia oraz silnie angażując jego cechy osobowości i postawy. Zadaniem nauczyciela jest zaś ich odkrywanie, uwalnianie, kształtowanie bądź korygowanie, co realnie składa się na proces facylitacji uczenia się, zarówno języka, jak i umiejętności pozajęzykowych.

Doskonałym narzędziem rogersowskiej facylitacji może okazać się kongruencja nauczyciela. To ona bowiem rodzi autentyczność ucznia i autentyczność przyszłego, aktywnego i podmiotowego (czyli autentycznego) użytkownika języka. Jej wpływ jest widoczny na kilku płaszczyznach, zarówno o charakterze uniwersalnym, „ponadprzedmiotowym”, jak i bezpośrednio związanych z nauką języka obcego. Szczególnie podatne na wpływ tej postawy nauczyciela wydają się być następujące sfery:

- kształtowanie się relacji interpersonalnych (uczeń – nauczyciel, uczeń – uczeń, uczeń – świat zewnętrzny);
- przełamywanie barier natury psychologicznej przed mówieniem w języku obcym czy po prostu przed zabieraniem głosu w klasie;
- sposób wykonywania zadań wpisanych w proces nauczania/uczenia się języka obcego – tu współlistnienie warunków pomyślnej facylitacji jest szczególnie cenne w przypadku aktywności, w których do głosu dojść mogą indywidualne cechy czy poglądy uczniów, np.: odgrywanie ról, symulacje globalne, dyskusje, burze mózgów;
- będące wynikiem kształcenia funkcjonowanie w świecie kultury docelowej (ale też rodzimej!), np.: otwartość na odmienne opinie i zachowania, wrażliwość interkulturowa, autonomia.

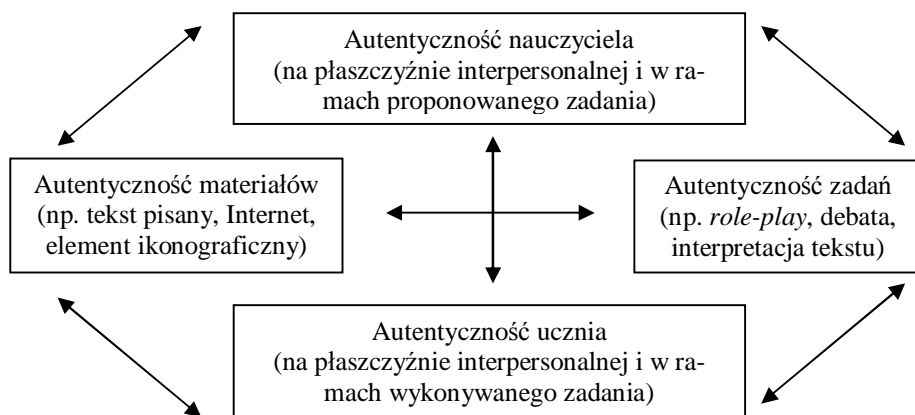
Spośród wymienionych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* czynników indywidualnych składających się na kompetencje ogólne ucznia podkreśliłbym wpływ autentyczności nauczyciela na kształtowanie się szczególnie tych, które przedstawia Rysunek 1.



Rysunek 1: Wpływ autentyczności nauczyciela języka obcego na kształtowanie się uwarunkowań osobowościowych ucznia/użytkownika języka.

Komfort osób biorących udział w procesie nauczania/uczenia się języka obcego polega na tym, że liczne techniki dają doskonałą sposobność do przejawiania rogersowskiej spójności oraz do autentycznej wymiany między nauczycielem a uczniem oraz wśród uczniów. Wymienić tu można choćby zgodę nauczyciela na budowanie postaci w scenkach sytuacyjnych zgodnie z cechami osobowości czy temperamentem ucznia, akceptację dla subiektywnych opinii wyrażanych w wypowiedziach ustnych lub w pracach pisemnych (nawet jeśli podlegają one bardziej rygorystycznym regułom formalnym), dystrybuowanie ról w aktywnościach ludycznych na podstawie charakterystyki ucznia (np. uczeń odważny *versus* uczeń nieśmiały).

Dopełnieniem powyższej refleksji jest Rysunek 2, wizualizujący zależności występujące między możliwymi do wytropienia w rzeczywistości szkolnej rodzajami autentyczności.



Rysunek 2: Zależności między rodzajami autentyczności w procesie nauczania/uczenia się języka obcego.

4. Podsumowanie (oczami uczniów)

W wywiadzie udzielonym *Gazecie Wyborczej* w dniu 2008.03.13 dyrektor programowy stacji telewizyjnej TVN, Edward Miszczak, na pytanie dziennikarza o to, jacy ludzie urzekają odpowiada: „Autentyczni!”. Hasło reklamowe jednego z ogólnosiwiatowych koncernów spożywczych zachęca do tego, by być sobą (co rzekomo ma zapewnić wybór danego produktu). Literatura podróżnicza pełna jest opowieści o autentycznych przygodach i autentycznych tubylcach spotykanych w drodze. M. Warchala w książce *Autentyczność i nowoczesność: idea autentyczności od Rousseau do Freuda* (2006) zauważa, że autentyczność od wieków stanowi rodzaj moralnego postulatu oraz że „tęsknocie za ‘autentycznym istnieniem’ towarzyszy stały lęk przed nieautentycznością, udawaniem, sztucznością i kojarzącą się z nimi manipulacją” (Warchala 2006: 5-6). Wypowiedzi te świadczą o walorze autentyczności, nawet jeśli trudno dokładnie określić, czym miałaby ona być. Własną definicję autentyczności zaproponował C. R. Rogers, łącząc ją ze spójnością, akceptacją i samoakceptacją, samoświadomością, empatią, transparencją, spontanicznością, wolnością itd. Wydaje się jednak, że wskazane jest odwołać się tu do opinii uczniów, bowiem to oni, podobnie jak rogersowski klient, dokonują ostatecznej *weryfikacji* autentyczności nauczyciela i jej znaczenia.

Sondażowi przeprowadzonemu techniką ankiety poddani zostali studenci uczestniczący w lektoracie języka francuskiego prowadzonym na Wydziale Neofilologii oraz studenci Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Spośród stu zapytanych respondentów większość jako synonim przymiotnika „autentyczny” podała: „szczerzy” (58%), „spontaniczny” (44%), „bezpośredni” (33%), „wiarygodny” (31%), „naturalny” (26%), „prawdomówny” (11%), „prawdziwy” (8%). Wśród odpowiedzi znalazły się także sformułowania opisowe, a do najczęściej spotykanych należały wypowiedzi: „jest sobą” (65%), „postępuje/mówi zgodnie z własnymi przekonaniem/z własnym sumieniem” (47%), „nie kryje się pod maską” (46%), „nie gra zaplanowanej roli” (22%), „okazuje swoje prawdziwe emocje” (21%), „umie przyznać się do swojej niewiedzy” (17%), „nie boi się zachowywać spontanicznie/naturalnie wśród uczniów” (12%). Jak wynika z sondażu, określenie „autentyczność nauczyciela”, niezależnie od stopnia implicytności, wywołuje pozytywne skojarzenia i doceniana jest przez osoby uczące się.

„Mam nadzieję, że dożyję dnia, w którym w badania nad lepszym zrozumieniem relacji międzyludzkich zainwestuje się co najmniej równowartość dwóch dużych rakiet” – tak pisał C. R. Rogers w 1961 roku (Rogers 2002a: 20). Choć od pierwszego wydania tej książki minęło niemal pięćdziesiąt lat, liczne kwestie poruszane w niej nadal wydają się ulotne, obce, nieobecne w codziennej praktyce szkolnej. A przecież wysokie umiejętności interpersonalne i kompetencje psychopedagogiczne nauczyciela stanowić powinny *platformę*, na której bazuje jego warsztat pracy. W dyskusji o nich nie powinno zabraknąć refleksji na temat rogersowskiej autentyczności, nawet jeśli sceptycy wąt-

pią w jej istnienie, zwłaszcza w kontekście szkoły. Kongruencję osoby uczącej uznać można by było za „jedną z kompetencji zawodowych”. Prawdopodobnie nie jest ona podstawowym czynnikiem decydującym o sukcesie w nauczaniu/uczeniu się języka obcego, ale jej obecność może okazać się istotna dla ewoluowania kompetencji ogólnych ucznia, stanowiących bazę do rozwijania umiejętności językowych.

BIBLIOGRAFIA

- Coste, D., North, B., Sheils, J. i Trim, J. 2003. [2001]. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Janowska, J. 2001. „Kompetencje psychopedagogiczne nauczycieli – warunkiem końca szkoły tradycyjnej”, w: Parzęcki, R. i Strachanowska, I. (red.). 2001. 232-240.
- Kałużny, R. 2005. „Istota podmiotowości w relacjach nauczyciel – uczeń w zmieniającej się rzeczywistości szkolnej”, w: Karpińska, A. (red.). 2005. 357-364.
- Karpińska, A. (red.). 2005. *Edukacja „głębszego poziomu” w dialogu i perspektywie*. Białystok: Trans Humana.
- King, G. 2004. [1999]. *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. 2008. *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Michońska-Stadnik, A. i Wąsik, Z. (red.). 2008. *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu.
- Parzęcki, R. i Strachanowska I. (red.). 2001. *Unifikacja czy tożsamość edukacyjna w kształceniu pedagogicznym nauczycieli u progu zjednoczenia z Europą*. Bydgoszcz: Wydawnictwo „Bora”.
- Reykowski, J., Obuchowski, K. i Owczynn timer, O. (red.). 1985. *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Rogers, C. R. 1942. *Counseling and psychotherapy: Newer concepts in practice*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. 1969. *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogers, C. R. 1983. *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogers, C. R. 2002a. [1961]. *O stawianiu się osobą*. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Rogers, C. R. 2002b. [1980]. *Sposób bycia*. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Smuk, M. 2008. „Autentyczność w motywacji do nauki języków obcych”, w: Michońska-Stadnik, A. i Wąsik, Z. (red.). 2008. 125-136.

- Thorne, B. 2006. [2003]. *Carl Rogers*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tomaszewski, T. 1985. „Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot”, w: Reykowski, J., Obuchowski, K. i Owczynnikow, O. (red.). 1985. 59-74.
- Warchał, M. 2006. *Autentyczność i nowoczesność: idea autentyczności od Rousseau do Freuda*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

Olga Wrońska

Uniwersytet Gdański

PORWANIE –
RZECZ O NIEŚWIADOMYCH
GRATYFIKACJACH
I FRUSTRACJACH NAUCZYCIELA
JĘZYKÓW OBCYCH

Flow: On unconscious gratifications and frustrations of
a foreign language teacher

Psychoanalysis and literature pinpoint unconscious gratifications and frustrations, sources of our vocation but also of obstacles we face. Yet, painful psychoanalytic insight helps to accept and benefit from infantile projections and fantasies in order to make class a more motivating place. Examples of exercises which conform to the *European Language Portfolio* illustrate concrete application of psychoanalytic pedagogy.

*Wbrew powszechnej opinii zauważę tylko, że preceptor
dziecka powinien być młody, a nawet na tyle młody na
ile może być mędrzec. Chciałbym, żeby on sam był
dzieckiem, jeśli możliwe; żeby mógł stać się towarzyszem
dziecka i zaskarbić sobie jego ufność dzieląc zabawę.*

Rousseau „Emil”

W szkole opisanej przez Gombrowicza w *Ferdydurke* łaciny naucza „staruszek nadzwyczaj przyjazny”, co ufnie uczniów pyta a dwójce stawia „ogromnie zmartwiony”:

Jakże to, panowie? Czyżbyście naprawdę nie doceniali! Czyż nie widzicie, że *collandus sim* kształci inteligencję, rozwija intelekt, wyrabia charakter, doskonalili wszechstronnie i brata z myślą starożytną? (...) Wówczas zerwał się, Galkiewicz i zajęczał: – tra, la, la, mama, ciocia! Jak to rozwija, kiedy nie rozwija? (Gombrowicz 1987: 58).

Pedagogiczne ciało opisuje również Antoni Libera (2007), w kuszącej i tytułowej osobie Madame od francuskiego a zarazem Dyrektorki przybytku, do którego uczęszcza narrator. Adorowana i emablowana przez nastoletnich uczniów Pani Profesor bez trudu egzekwuje wiedzę o trybach i 20 stronicowe prace domowe. W czym tkwi różnica między belfrem gombrowiczowskim a Madame? Przecież Francja we wczesnym PRLu nie była uczniowi bliższa niż Cezar i jego wyprawy a gramatyka w obu przypadkach jest równie niewdzięczna.

Otóż nauczanie zasada się na władzy i uwodzeniu. Te podstawowe acz nieświadome komponenty relacji pedagogicznej zarazem motywują obie strony do pracy i skutecznie pracę sabotują. Posiłkując się psychoanalizą, postaram się zgłębić nieświadomione korzyści, jakie czerpie ze swej pracy nauczyciel, drugie dno powołania. Postaram się następnie wykazać, że owe nieświadomione korzyści są źródłem naszych kłopotów. Innymi słowy, zniechęcenie i porażki, wypalenie i choroby zawodowe to rewers naszych pobudek i cena satysfakcji. Nie przez przypadek Freud zaliczał nauczanie do zawodów niemożliwych. Niemniej jednak (bolesny) wgląd i (trudna) dyalektyzacja – jedyne co ma do zaoferowania psychoanaliza – pozwalają lepiej, tzn. elastycznie, autentycznie, zmierzyć się z wyzwaniem.

Prześledziwszy grę pragnień i funkcjonowanie mechanizmów, które modyfikują proces pedagogiczny, skoncentruję się na nauczaniu języków obcych i konkretnych środkach, jakimi dysponujemy, aby zamortyzować nieświadomość i konstruktywnie ukierunkować jej siły. Proponuję spojrzeć na zalecenia europejskiego portfolio językowego przez pryzmat psychoanalizy w kontekście rozważań o gratyfikacjach i frustracjach w zawodzie nauczyciela. Owszem, psychoanaliza tłumaczy jedynie wybiórczo i fragmentarycznie migotliwą rzeczywistość, którą okalają mury szkoły. Co więcej, analityczne inwigilacje z definicji budzą opór (co potwierdza ich trafność). Pomimo tych ograniczeń, praca nauczycieli i psychoanalityków ma zbieżne cele, środki i trudność: pomimo że przekazywana wiedza nie zawsze wzbudza entuzjazm, walczymy o tożsamość w języku (innym)¹.

Wszystko zaczęło się niczym w *Ferdydurke*. W lipcu tego roku, wróciłam do szkolnej ławy: nobliwa nauczycielka automatycznie przepoczwarza się w krnąbrnego uczniaka z adhd (w moich szkolnych czasach nazywało się to mniej szumnie a dosadniej). Zjawisko to można zaobserwować na kursach językowych dla dorosłych. W klasie odżywają wisusie nawyki i infantylne zachowania skądinąd dojrzałych ludzi². Z kolei nauczani nauczyciele polary-

¹ Lacanowskie pojęcie i/Innego w ujęciu pedagogicznym doczekało się w Polsce dość obfitej bibliografii. Bodajże najświeższa jest książka Hanny Stępniewskiej-Gębik pod znamienym tytułem *Pedagogia i psychoanaliza, potrzeba, pragnienie, inny*, która w 2004 roku ukazała się nakładem Wydawnictwa Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

² Jak pisze Freud (1985: 227): „Dziwne to uczucie, gdy w wieku tak zaawansowanym, kolejny raz dostaje się zadanie napisania dla liceum „niemieckiej rozprawki”. Ale podporządkujemy się automatycznie, jak ten weteran, który na rozkaz „baczność” nie może się powstrzymać (...) i rzuca na ziemie wszystkie paczki” (tłum. własne).

zują się na dwie frakcje (a wyjątki potwierdzają regułę). Tracąc uprzywilejowaną pozycję jaką daje status belfra a zwłaszcza monopol na (roz)mowę, niektórzy zamierają, z nieśmiałości lub wzdargy. Inni opornie dzielą się kontrolą i uwagą. Nie rezygnują z planowania działań i zarządzanie grupą. Do nich należy ostatnie słowo.

Opisane reakcje dziwią tym bardziej, że nauczyciel języka powinien być przyzwyczajony do symetrii w klasie: mentora z dyscypliną dawno zastąpił przecież partner. Zamiast dyrektywności promuje się swobodną wymianę, współpracę przy projekcie, wspólną zabawę, rozwijanie autonomii i samodzielności ucznia. Obserwacja koleżanek i kolegów po fachu zbiega się jednak z badaniami, które M. Czernich zaprezentowała na I Kongresie Nauczycieli Języka Francuskiego w Pułtusku 23 kwietnia 2008 r.: zalecenia współczesnej dydaktyki realizowane są opieszale, choć nikt nie kwestionuje ich zasadności. Irracjonalny opór to domena psychoanalizy. Analizę zacznę od krótkiej diagnozy ucznia³.

Dla psychoanalizy, adolescencja jawi się jako newralgiczny splot regresywnych konfliktów i dojrzewania narracji, którą jest okrzepie ją (Rosner 2003). Pokróćce przypomnę, że według psychoanalizy *infans* – co etymologicznie znaczy nie-mowa – radzi sobie z traumatycznymi pragnieniami i agresją, których jest „podmiotem” i przedmiotem, odcinając je od świadomości (i ewentualnie) umieszczając w innych. Owe latentne treści wrócą dopiero u nastolatka, oczywiście w zawoalowany, metaforyczny sposób. Z racji niezwykle labilnej, plastycznej struktury, nastolatek odmyka wieko tzw. dziecięcej amnezji (Laplanche i Pontalis 2002: 21). Musi symbolicznie opracować, nazwać, nadać sens i włączyć do swej indywidualnej historii to, co w przeciwnym razie zostanie ponownie wyparte, degenerując w symptom. Nastolatek ma szansę oddramatyzować i oswoić nieświadome uwikłania, przez które filtruje rzeczywistość. Zauważmy wagę języka w przenicowaniu się pokładów psyche (Cyrułnik 2007). Zanim to jednak nastąpi, młody człowiek z impetem wraca we wczesnodziecięce koleiny i powiela matryce relacji np. jej wariant edypalny: rywalizacja z ojcem o onnipotencję i wyłączność na względy matki. Stąd też bierze się kruchości nastoletniego *ego*, a co za tym podatność na miłosne symbiozy, diadyczne stopienie z drugim człowiekiem (Klein 1998) czy też zatracenie się w grupie/sekcie. Stąd też ciągła potrzeba uwagi, uznania, lacanowskiego lustra, które konsoliduje tożsamość. Z drugiej strony, agoniczna⁴ walka z wpływem w drodze do samookreślenia i niezależności tłumaczy burzliwość i efemeryczność młodzieńczych fascynacji. Słowem, „trudny wiek”. Według Gombrowicza, nigdy nie ukończony.

Psychoanalityczny rentgen (ale i prosta zamiana rolami) odsłania ucznia-ka w nauczycielu, obnaża żywotność dziecięcych pragnień i fantazji. Ilustracje

³ Celowo pomijam nauczanie wczesnoszkolne. Nastolatek jest bliższy dorosłemu, który stanowi docelowy przedmiot proponowanej analizy.

⁴ W znaczeniu, które agoniczności nadaje Bielik-Robson (2004).

znajdziemy choćby w powieści *Madame A. Libery*. Przydatny do naszych dalszych refleksji będzie opis praktyki szkolnej zakochanego w Pani od Francuskiego studenta romanistyki. Z lekceważonego młodzika, przeistacza się w równie co ona porywającego nauczyciela. Porywa nieletnich słuchaczy, z całą etyczną ambiwalencją, jaką niesie dwuznaczność tego słowa⁵.

Aż wreszcie wszedłem na „scenę”, to znaczy na katedrę, i zagrałem... Zagrałem! (...) Z milczącego dotychczas, niepozornego studenta przeistoczyłem się raptem w błyskotliwego gwiazdora i prestidigitatora. Z mych czardziejskich ust lala się strumieniami perlista francuszczyzna; na moich lekcjach nie wolno było mówić po polsku; a wszystko się toczyło w zawrotnym tempie – *presto*. Ćwiczenia, konwersacje, ani sekundy ciszy. Jeśli ktoś czegoś nie umiał lub mylił się albo dukał, przerywałem w pół słowa i kończyłem za niego. Byłem niczym dyrygent, co gra za całą orkiestrę, albo wirtuoz-solista, który nie zważa na to, że zespół sobie nie radzi czy zgubił się pogubił, i sam kontynuuje w porywającym stylu. Sypałem anegdotkami, cytowałem z pamięci fragmenty wierszy i sztuk (w tym, oczywiście, Racine’a), epatowałem aktorstwem, erudycją, dowcipem. Potrafiłem też czasem lekko ukłuć ironią, kiedy się spotkałem z zupełną bezradnością albo tępą niemotą. Byłem magiem Prosperem, byłem... „nie z tego świata”. (...)

Trzydzieści parę oczu wpatrywało się we mnie jak w natchnionego proroka. Z podziwem i miłością. A tu i ówdzie – z tęsknotą, rozkosznie bolesną tęsknotą – za niewiedzą czym; (...) Tak byłem Madame (Libera 2007: 381).

Powyższy cytat pokazuje jak nauczyciel zniewala słuchaczy tzn. zachwycza a zarazem zawłaszcza. Uczniowie to niewidoczna, jednolita widownia, klaka dla „gwiazdora” (Pujade-Renaud 2005), powolna nauczycielskiej woli pożywka dla jego narcyzmu. Nauczyciel wywyższa się i epatuje swoją wiedzą. Odmawia jej zaś uczniom, wykluczając ich tempem lekcji. Tak pozornie chwalebne prowadzenie lekcji w języku obcym to w tym przypadku sposób, aby nie dopuścić do głosu indywidualnego ucznia, zakleszczyć go w braku, w niższości, w błędzie, wtłoczyć w kontrolowany odgórnie schemat.

W książce Libery, nauczanie jawi się jako alibi dla psychicznych rachunków dorosłego z uczniem, którym był, i który przesłania mu rzeczywistych słuchaczy. Niczym Pigmalion, kształtuje on podopiecznych na obraz i podobieństwo wyidealizowanego wspomnienia swoich szkolnych lat. Jest twórcą i tworzywem.

Faktem jest że – z racji swojego uprzywilejowanego stanowiska – nauczycielowi łatwo o podziw i posłuch. Wynikałoby z tego, że powaby nauczycielstwa tkwią nierzadko w możliwości zadośćuczynienia zarówno ogólnoludzkiej potrzebie miłości i władzy jak i uwarunkowanym indywidualną historią karencjom. Oto zahukany nastolatek, podwórkowe popychadło,

⁵ Na jej kanwie M. Duras zbudowała powieść *Ravissement de Lol. V. Stein*. (*Porwanie Lol. V. Stein*)

zaniedbany mąż przeistacza się w „proroka”. Hierarchiczna struktura szkoły to bezpieczne ramy dla samorealizacji, ucieleśnienia pragnień swoich i uczniów. Nauczyciel uosabia tęsknoty rachitycznej nastoletniej psyche za wyjątkowością, której nie tylko w młodości brak.

W nawiasie warto podkreślić, że opisane przez Liberę skłonności są nasilane przez przemiany społeczne. W postmodernizmie i neoliberalizmie autorytety zdyskredytowały się na rzecz „zasady przyjemności”. Zarówno w świecie szklanych wieżowców, które odbijają się od siebie na obraz narcystycznej osobowości naszych czasów (Kristeva 1993: 49), jak i we współczesnej szkole władzę ma więc ten, kto kusi schlebając. Uwiedzenie to współczesna forma przemocy.

Zawodowy sukces naszego bohatera budzi opory dwojakiej natury: moralne i psychiczne. Uwiedzenie zakłada homogeniczność, niweluje różnice, którym szkoła winna szacunek i troskę. Owszem nastoletnia afirmacja inności może być perturbująca. Jednak jak wykazała Julia Kristeva (1996), rewolta to warunek rozwoju a zadaniem nauczyciela jest ją opracować, omówić. Powleczone lukrem przemoc współczesnej szkoły jest tym dotkliwsza, że trudno o kontratak. W sytuacji narcystycznego klinczu bunt – równie konieczny co nieuchronny – wybucha w sposób zawoalowany. Spiętrza nieporozumienia i utrudnia konstruktywne rozwiązania.

Jak już wspomniałam, nastolatek oscyluje pomiędzy uwielbieniem a agresją. Na ekran, którym jest nauczyciel wyprojektowuje swoje dobre i złe części (Kristeva 2000); w nauczycielu widzi na przemian tzw. ideał ja i, że posłużyć się żargonem, żarłoczną matkę lub kastrującego ojca, co w przełożeniu oznacza zagrożenie dla wykluwającej się tożsamości. Wyobrażenia te ukorzeniają się głęboko w nieświadomości, ich impet równa się pierwotności.

Wyobraźmy sobie teraz ucznia, który sabotuje umizgi nauczyciela. Może czuje, że jest wykorzystywany, używany do zaspokojenia nauczycielskiej potrzeby szacunku i pokłasku? Może broni się przed sformatowaniem? Może zabiega o kształcenie, które zaniedbał zaabsorbowany sobą opiekun? Może niczym donkiszot zwalcza w nauczycielu nadopiekuńczą matkę? Zdarsza się też, że rywalizuje z nauczycielem o uwagę grupy, o spojrzenie innego, które zapewnia istnienie i wartość (Winnicott 1972)? Krnąbrny osobnik godzi w jakże drażliwe belferskie ego, pozbawia je frajdy a nierzadko i psychicznej protezy, jaką daje adoracja klasy. Co więcej, wzgarda demaskuje załoty. Nauczycielska klęska pachnie kompromitacją.

Jeśli nauczyciel nie przyzna się sam przed sobą, jak bardzo zabolala go obojętność lub niesubordynacja klasy, jeśli nie zastanowi się, dlaczego tak bardzo ja dotąd lubił, uwikła się w koluzje. Utknie w psychicznym impasie. Zareaguje odwetem, próbą sił, deprecjonowaniem przeciwnika. Opancerzy się w autorytaryzm lub/i wycofa w siebie, w chorobę.

Sięgajmy po kolejny, tym razem filmowy, przykład. W kultowym w latach 80. *Stowarzyszeniu umarłych poetów* z Robbie Williamsem, odnajdziemy zarówno nauczyciela uczniem podszytego jak i sprzeczności oraz pułapki

wpisane w nauczycielski donjuanizm. Filmowy belfer każe się zwać jak w wierszu *O Captain, my captain*. Kreuje się na kapitana piłkarskiej drużyny rówieśników, którym był za szkolnych lat, równocześnie bawiąc w romantyczny rząd dusz. Ku uciesze uciemżonych uczniów, nauczyciel ów atakuje hieratyczną i hierarchiczną strukturę szkoły. Zawłaszcza względy uczniów i prerogatywy instytucji, którą zda się tępić: uwiedzenie to zawołowana władza. Zresztą bunt to pluszowy i podszyty eskapizmem. Jakże wymowna jest postać korespondencyjnej ukochanej charyzmatycznego profesora: rozłakę tłumaczy on powołaniem. Od życia ucieka w bezpieczne mury zamkniętej szkoły z internatem. Kiedy jednak uczniowie zaczynają stosować jego zasady w życiu – *carpe diem*, idź na całość – dochodzi do tragedii. Nasuwa się pytanie jak spójnie połączyć laksizm i szkolne reguły, które odzwierciedlają i wdrazają ograniczenia niezbędne przecież w życiu społecznym? Albo bardziej prozaicznie, jak pogodzić poufałość nauczyciela-kumpla z koniecznością egzekwowania i oceny postępów (por. Baietto 1982: 150-152)?

Warto też wspomnieć o najbardziej zadziwiającym z oporów, na które natrafia nauczyciel-uwodziciel. Otóż, z freudowskich topik wynika, że pragnienia są nieświadome tzn. ocenzone dlatego że zagrażają ego i wchodzi w konflikt z super ego. Stąd zbyt zaspokojone pragnień prowadzi do wewnętrznego konfliktu. Utrzymanie wewnętrznej równowagi mobilizuje sporo psychicznej energii, co odbieramy jako chroniczne zmęczenie, sławetne wypalenie zawodowe. Psychoanaliza lacanowska opisuje to równaniem: zaspokojenie nieświadomego pragnienia = rozkosz (*jouissance*) = lęk (*angoisse*) = symptom.

Zresztą bez sięgania po psychoanalizę wiadomo jak męczące są lekcje-fajerwerki. Zarazem powraca pytanie czy wśród nauczycielskich płasów i popisów jest miejsce na indywidualność ucznia, jego autonomię, na interakcje i samodzielność grupy? Otóż miejsca brak, gdyż nauczyciel się „nudzi”, czyt. nie czuje się ważny.

Kłopot z naszym zawodem polega na tym, że alternatywą dla zgubnego uwiedzenia nie jest wyzuty z pragnień belfer-robot, bezduszny aneks do podręcznika. Jak przyznaje sam Freud (1985: 228) „dla wielu [licealistów] droga do nauki prowadziła wyłącznie przez osoby nauczycieli” (tłumaczenie autorki). Nie możemy się profilaktycznie wycofać. Jeśli przestaniemy się inwestować, angażować, kreować klasową rzeczywistość, jeśli wystrzegać się będziemy radości i satysfakcji, to zniechęcimy zarówno siebie jak i ucznia.

Trzecia droga zaczyna się od akceptacji istnienia nieświadomych przesłanek. Nie sposób ich wykluczyć: są motorem naszych działań, źródłem gratyfikacji ja i frustracji. W sytuacji kryzysu warto jednak zastanowić się, na jakim poziomie się rozgrywa, kogo dotyczy. Może arogancki Kowalski prowokuje nie mnie ale swojego ojca, podczas gdy ja w Kowalskim tępię duchy moich ciemnych przodków? Według profesor M. Cifali (1994), receptą jest przesunięcie. Należałoby zdystansować się do gry nieświadomych projekcji, zejść z trajektorii uczniowskiego buntu, odsunąć konkretnego Piotrka czy Marka od

naszych wewnętrznych rozgrywek. Rozdzielmy osoby od ról odgrywanych w klasie. Zarówno uczeń jak i nauczyciel mają przecież równoległe życie, w którym zasadza się ich nieredukowalna odrębność i wentyl bezpieczeństwa dla klasowych uwikłań.

Warto również oddzielić wiedzę od władzy. Kusić ma przedmiot a nie nauczyciel tożsamy z nauczaną dziedziną, monolityczny, absolutny. Nauczyciel i uczeń razem dążą do wiedzy, zarazem ją współtworząc. Nie ma wiedzy ostatecznej tak jak i człowieka, który by ją posiadał raz na zawsze⁶: paradygmatyczny jest tu żywy język, którego uczymy. Jak pokazał brytyjski analityk Bion⁷, iluzja wiedzy ostatecznej ukorzenia się w nostalgii za dziecięcą omnipotencją, która z kolei ma chronić przed niepojętym, wymykającym się a więc i zagrażającym światem. Co ciekawe, opisana przez W. R. Biona „funkcja K”, czyli „stawanie się ku wiedzy” to echo zaleceń współczesnej dydaktyki języka francuskiego⁸. Ze skostniałej w nauczycielu wiedzy (*savoir*) akcent przesunął się na kompetencje: *savoir-vivre* (żyć), *savoir-être* (być) i tak istotne w świetle naszych refleksji *savoir-devenir* (stawać się). To właśnie nacisk na intersubiektywny i egzystencjalny wymiar nauczania pozwoli zakotwiczyć je w tym co istotne a więc motywujące dla ucznia (w nauczycielu i w klasie).

Lekcja języka to doskonała okazja, aby nazwać to, co nęka właśnie przez swoją niedookreśloność, a mianowicie naszą językową tożsamość. Oswoić się z jej migotliwością, polifonią (w znaczeniu bachtinowskim). Zmierzyć się z artefaktem, z arbitralnością kodu. Jako filolodzy dojmująco czujemy, że myśląc czy porozumiewając się w obcym języku rozmijamy się ze sobą, duplikujemy. Dotyczy to w równym stopniu polszczyzny, co dorosłym trudno zauważyć. A przecież przyswoiliśmy ją identycznie, przez imitację i identyfikację, z miłości i ze strachu (Kristeva, 1996). Na lekcji języka, można powrócić do dzieciństwa, przeżyć świadomie to, co się wtedy zadziało. Można doświadczyć jak język nami mówi, język gęsty od nieświadomości, uprzywilejowany wektor pragnień a więc i przemocy. Wspólnie penetrujmy meandry komunikacji, zawiłości łączącej nas relacji.

Oto garść konkretnych przykładów, jak wykorzystać inspirowane psychoanalizą rozważania w praktyce klasowej, w zgodzie z najnowszymi trendami dydaktyki. Grupom zaawansowanym można zaproponować przetłumaczenie fragmentu prozy D. Masłowskiej. Boleśnie konfrontuje ona ze zmurszałym językiem, ze słowem-wydmuszką, z truchelkiem metafor, z ideologicznym gwałtem codziennej paplaniny. Porównanie klasowych wersji między sobą i z francuskim wydaniem książki stanowi przyczynek do ciekawej dyskusji.

Na poziomie średniozaawansowanym, możemy popracować nad czasami przeszłymi i szeroko tu omówionym mechanizmem projekcji:

⁶ Wiedział o tym Sokrates, pisał Rousseau w *Emilu*.

⁷ Wspomnianą koncepcję Biona na grunt pedagogiki przeniosła C. Blanchard- Laville (2001).

⁸ Powołuję się tu na *Dictionnaire pratique de la didactique du Fle* J.P Roberta wydany w 2008r.

- Praca w parach. Jedna osoba przypomina sobie jakieś wspomnienie ale go nie opowiada. Partner musi ustalić z grubsza w czym rzecz zadając jedynie pytania zamknięte np. czy zdarzyło się to latem?
- Zanim zaczniemy zabawę, część grupy opuszcza salę. Pozostałym uczniowi tłumacząc, że nie będzie żadnej historii. Będą odpowiadać tak jeśli pytanie kończy się na e nieme.
- Efektem są historie uplecione z doświadczenia pytającego i jego wyobrażeń o drugiej osobie.

Na każdym poziomie warto zaś wykorzystać potencjał rozlicznych roleplaying, symulacji globalnych (Debyser 1986), dramy, grupowych projektów, gdzie każdy spełnia jakąś funkcję. Efektem będzie ograniczenie dominacji nauczyciela oraz uwypuklenie statusu aktora (a nie reżysera!), którym staje się on na równi z uczniem. Wspólna gra i urozmaicony repertuar interakcji otwierają na pozaszkolną rzeczywistość a więc i na indywidualną historię ucznia; pozwalają odczuć i wypróbować patchworkowość ją; dać wyraz wypartym treściom, skanalizować i bezpiecznie rozegrać agresję nie godząc bezpośrednio w innych.

Praca nauczyciela może być inspirująca, a frustracje mniej dotkliwe. Sekret tkwi w niedojrzałości, której apologię wygłasza Gombrowicz. Receptą jest czuły dystans do ucznia, którym byliśmy i – jak pokazuje psychoanaliza wspólnie z literaturą – pozostajemy. Wewnętrzny sztabak pozwoli nam się bawić. Pozwoli wspólnie z klasą uczyć się wciąż na nowo jak mówić inaczej/z innymi.

BIBLIOGRAFIA

- Baïetto, M. C. 1982. *Le désir d'enseigner*. Paris: ESF.
- Bielik-Robson, A. 2004. *Duch powierzchni*. Kraków: Universitas.
- Blanchard-Laville, C. 2002. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cifali, M. 2007. *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
- Cyrułnik, B. 2007. *Parler d'amour au bord du gouffre*. Paris: Odile Jacob.
- Debyser, F. 1986. *L'immeuble*. Paris: Hachette.
- Freud, S. 1985. *Résultats, idées, problèmes*. Paris: PUF.
- Gombrowicz, W. 1987. *Ferdydurke*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Klein, M. 1998. *Essais de psychanalyse 1921-1945*. Paris: Payot.
- Kristeva, J. 2000. *Le génie féminin, Melanie Klein*. Paris: Fayard.
- Kristeva, J. 1993. *Les nouvelles maladies de l'âme*. Paris: Fayard.
- Kristeva, J. 1996. *Sens et non-sens de la révolte. Pouvoirs et limites de la psychanalyse I*. Paris: Fayard.
- Laplanche, J. i Pontalis J. B. 2002. *Vocabulaire de psychanalyse*. Paris: PUF.
- Libera, A. 2007. *Madame*. Kraków: Znak.
- Pujade-Renaud, C. 2005. *Le corps dans l'enseignant dans la classe*. Paris: Harmattan.

- Robert, J. P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- Rosner, K. 2003. *Narracja, tożsamość, czas*. Karaków: Universitas.
- Stępniewska-Gębik, H. 2004. *Pedagogia i psychoanaliza, potrzeba, pragnienie, inny*.
Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.
- Winnicott, D. 1972. *L'enfant et le monde extérieur*. Paris: Payot.

Część II

METODY, TECHNIKI,
NARZĘDZIA

Iwona Janowska
Uniwersytet Jagielloński

ZADANIE, ĆWICZENIE, DZIAŁANIE JĘZYKOWE – WZAJEMNE RELACJE I IMPLIKACJE W DYDAKTYCE JĘZYKOWEJ

Task, language activity and exercise – their interrelations and implications for language pedagogy

An action-oriented approach in foreign language teaching, developed by the Council of Europe and described in the *Common European Framework of Reference for Languages*, is one of the aspects of the communicative approach, generally recognized as a leading methodology in contemporary glottodidactics. A *task* has become a key-word in language description, and learning by completing tasks – the main technique in language acquisition. But what does exactly 'a task' mean? What does task-based learning and teaching offer that is new? These are the questions the article seeks to answer. At the beginning, several conceptions and definitions of the notion of *task* are listed. In glottodidactical literature, this term often appears together with *exercise* and *language activity*. Although, in order to simplify the metalanguage, one frequently calls all those techniques *exercises*, researchers present a wide range of significant distinctions in this respect. The article provides different interpretations of those three basic terms and discusses their interrelations. Additionally, model tasks are presented together with problems that occur during their construction and performance. On the practical side, the article aims at presenting a tool by means of which the teacher will be capable of deciding whether or not an exercise he or she is planning to do with his or her students is a real *task*.

1. Wstęp

Zadanie stało się pojęciem kluczowym współczesnej glottodydaktyki, a uczenie się przez wykonywanie zadań podstawową techniką akwizycji języka. Podejście zadaniowe, którego zasady sprecyzowano w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*¹ nadało nowy kierunek rozwoju wciąż powszechnie praktykowanym metodom komunikacyjnym. Pojęcie *zadanie* współwystępuje często w literaturze glottodydaktycznej z takimi pojęciami, jak: *ćwiczenie* i *działanie językowe*. Mimo iż w celu uproszczenia metajęzyka, bardzo często wszystkie te techniki określa się terminem *ćwiczenie*, dydaktycy proponują tutaj szereg istotnych rozróżnień, ważnych z punktu widzenia współczesnej dydaktyki – dydaktyki zadaniowej.

2. Definicja pojęcia *zadanie*

Przegląd literatury dydaktycznej oraz potoczna obserwacja utwierdzają w przekonaniu, że pojęcie *zadanie* jest rozumiane i interpretowane na wiele sposobów. Traktuje się je jako mało precyzyjne i wieloznaczne. Psychologia mówi o zadaniu w znaczeniu obiektywnym jako o wyniku, który ma zostać osiągnięty oraz w znaczeniu subiektywnym jako o wyobrażeniu wyniku, jaki ma zostać osiągnięty i któremu przypisana jest określona wartość. „Zadanie w proponowanym ujęciu jest zatem pewną ofertą lub możliwością, która może (ale nie musi) stać się celem działania i zakończyć się powodzeniem lub porażką” (Strelau 2006: 479). Wielu autorów (zob. np. Nonnon 1998) odwołuje się również do definicji Leontiewa, ucznia Wygotskiego, według którego zadanie to działanie celowe podlegające pewnym uwarunkowaniom. Meirieu (2002: 191) – pedagog – nauczanie/uczenie się przez rozwiązywanie zadań traktuje jako stawianie uczącego się w sytuacji problemowej, w której musi on pokonać pewną przeszkodę, by móc osiągnąć wyższy poziom językowy. W sytuacji problemowej proponuje się uczącemu się zadanie, którego wykonanie implikuje uczenie się. To uczenie się, które jest prawdziwym celem sytuacji problemowej, odbywa się poprzez pokonanie przeszkody w trakcie realizacji zadania.

W obszarze glottodydaktyki to ogólne pojęcie nabiera szczególnego znaczenia. Pojawiło się ono w wyniku badań anglosaskich, które od dawna interesują się nauczaniem bazującym na zadaniach (zob. Nunan 1989; Willis 1996; Ellis 2003). W ostatnich latach badania te zostały w szerokim zakresie wykorzystane w *ESOKJ*. *Zadanie* jest podstawowym terminem opisu językowego, pojawia się wielokrotnie na łamach *Europejskiego systemu*, a szczegółowo omówiono wszelkie jego aspekty w rozdziale siódmym tego dokumentu.

¹ Rada Europy. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwa CODN; używane skróty w artykule to: *ESOKJ*, *Europejski system opisu* oraz *Europejski system*.

W *Europejskim systemie opisu*, bez eksplicytnego odwoływania się do teorii, przyjęta perspektywa jest „zadaniowa”: zakłada się cel pragmatyczny w opozycji do modelu „idealnego *native speaker*”, a uczący się jest postrzegany jako aktywna jednostka społeczna mająca do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym. Autorzy tego dokumentu definiują zadanie „jako każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub realizować dążenie” (ESOKJ 2003: 21). Akty mowy są wpisane w działania językowe, zaś same działania językowe usytuowane są wewnątrz działań o charakterze społecznym, które im nadają pełne znaczenie. Stąd wywodzi się następująca definicja zadania: „Posługujemy się przy tym pojęciem „zadania”, jako że chodzi tu o działania realizowane przez jedną lub więcej osób, które angażując w sposób strategiczny swoje kompetencje zmierzają do ściśle określonego celu komunikacyjnego” (ESOKJ 2003: 20).

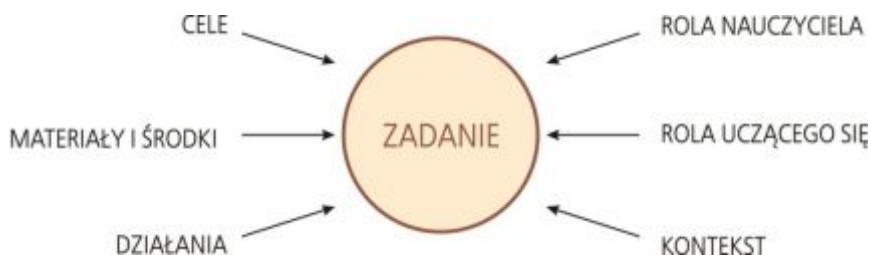
Podejście zadaniowe bierze swój początek w sferze pozajęzykowej. „Z zadaniami spotykamy się w życiu codziennym zarówno w sferze prywatnej, publicznej, jak i zawodowej. Wykonanie przez daną osobę zadania obejmuje strategiczne uaktywnienie jej specyficznych kompetencji w celu podjęcia szeregu praktycznych działań w danej sferze życia, zmierzających do jasno określonego celu i konkretnego wyniku” (ESOKJ 2003: 136). Natomiast zadanie komunikacyjne polega na wymianie znaczeń w celu osiągnięcia rezultatu. Można je również traktować jako pewien aspekt rozwiązywania problemów, biorąc pod uwagę czynności bazujące na wymianie informacji między uczącymi się.

Definicji zadania w kontekście glottodydaktycznym możemy doszukać się wiele: Rod Ellis (2003: 5) cytuje dziewięć definicji tego pojęcia, a Kris Van den Branden dwanaście (2006: 7-8). Autorzy *ESOKJ* zaś najczęściej odwołują się do koncepcji Davida Nunana. Według tego autora, zadanie to ustrukturyzowany zespół działań, układający się w sensowną całość, na które ukierunkowany jest uczący się. Zadania tworzy się po to, by uczący się mógł zmierzyć się z materiałem autentycznym poprzez działania rozumienia, produkcji i interakcji; aspekt pragmatyczny stawiany jest przed poprawnością językową (Nunan 2004: 4).

Aby zadanie mogło stanowić spójną całość i spełniać przypisywane mu funkcje dydaktyczne (stymulować uczących się do podejmowania działań językowych) musi uwzględniać kilka podstawowych parametrów. Opracowując zadania, autorzy powinni brać pod uwagę (patrz Rysunek 1):

- cele zadania (ang. *goals*);
- materiały i środki niezbędne do jego realizacji (ang. *input*);
- działania, które powinny zostać uaktywnione, np. recepcji, produkcji itp. (ang. *activities*);
- rolę nauczyciela (ang. *teacher role*);
- rolę ucznia (ang. *learner role*);

- kontekst zadania (sytuacja przestrzenno-czasowa) (ang. *settings*).



Rysunek 1: Schemat zadania (Nunan 2004).

Do przedstawionego tutaj schematu zadania dodać należy jeszcze dwa bardzo ważne elementy: strategie (*strategies*) uruchamiane w trakcie wykonywania zadania i rezultat zadania (*assessment and evaluation*). Tak więc, poszerzony i zmodyfikowany schemat Nunana możemy przedstawić w następujący sposób (patrz Rysunek 2):



Rysunek 2: Autorski schemat zadania.

Jak wynika z powyższych rozważań, proces konstruowania zadań jest dość skomplikowany: twórca zadania formułuje cele językowe i/lub pozajęzykowe, dobiera środki i materiały, które pozwolą mu zrealizować wytyczone cele poprzez uruchomienie pewnych strategii i działań (w tym działań językowych) implikujących osobę nauczyciela i uczącego się, którzy muszą odgrywać ściśle określone role, działając w ramach danej sytuacji przestrzenno-materialnej uczenia się, czyli w danym kontekście, by poprzez ewaluację mierzyć stopień realizacji wyznaczonych celów (rezultat). Niezależnie od typu i charakteru, każde zadanie jest działaniem spójnym i zorganizowanym, ukierunkowanym na konstruowanie znaczeń, posiadającym związek z rzeczywistością pozaszkolną, uruchamiającym proces uczenia się.

Narzuca się więc pytanie, jaka jest korzyść intelektualna, heurystyczna, ze stosowania pojęcia *zadania* mówiąc o problemach nauczania/uczenia się języków. *Europejski system opisu* odpowiada w następujący sposób: „sformu-

lowanie celów edukacyjnych jako umiejętności wykonywania pewnych zadań komunikacyjnych ma swoje zalety (również dla uczącego się) w postaci jasnego określenia oczekiwanych wyników, a także spełnia krótkoterminową rolę motywacyjną na poszczególnych etapach całego procesu uczenia się" (ESOKJ 2003: 120).

Jeśli problem nauczania przez wykonywanie zadań został poparty w *ESOKJ* argumentami gradacji, stopniowania wymagań i kompleksowości, nie oznacza to wcale, że „zadanie” jest pojęciem z zakresu dydaktyki językowej. W rzeczywistości pojęcie to wywodzi swą wartość z ogólnej koncepcji nauki o wychowaniu. Jest ono pojęciem centralnym w takim sensie, że strukturyzuje dyscyplinę nauczania. Jeśli szkoła jest jednym z tych miejsc, w których się działa lub wymusza działanie, to jest rzeczą oczywistą, że można zastanawiać się nad większą lub mniejszą kompleksowością narzucanych zadań, nad koniecznością ich ułatwiania, nad zasadnością i ograniczeniami ich różnicowania, nad formułowaniem poleceń (Meirieu 2002: 124).

Debaty na temat zadań i nauczania przez ich wykonywanie nie można ograniczać do pedagogiki czy dydaktyki, jest częścią debaty na temat współczesnej edukacji, szukaniem przyczyn niepowodzeń szkolnych i sposobów zapobiegania im.

3. Zadanie a ćwiczenie

Puren (1998) określa zadanie jako działanie ukierunkowane na osiągnięcie celu w sytuacji nauczania/uczenia się zaaranżowanej przez nauczyciela oraz sposoby ewaluacji, natomiast ćwiczenie postrzega jako szczególny typ zadania, które można scharakteryzować w następujący sposób:

- posiada określony cel wyrażony *explicite*;
- ma bardzo wąski zakres;
- jest dokładnie sprecyzowane (np. ponowne użycie danej struktury gramatycznej);
- warunki jego realizacji narzucają intensywne powtarzanie tego zadania w określonym czasie.

Zdaniem Boucharda (1985) terminy te są od siebie niezależne. Według tego autora *ćwiczenia* to technika związana z pracą nad poprawnością językową, działania pozwalają na użycie języka w sytuacji komunikacyjnej symulowanej, zaś zadania odnoszą się do pracy nad tekstami tworzonymi w sytuacjach autentycznych.

W ramach zespołu działań językowych ćwiczenie tworzy się w celu rozwiązania jakiejś szczególnej trudności. W swej wieloletniej historii (od początku XIX wieku) ćwiczenie zawsze łączono z pracą na materiale gramatycznym i z nauczaniem ortografii. W epoce behawioryzmu i strukturalizmu ćwiczenia zwane *strukturalnymi* służyły wyrabianiu nawyków i automatyzmów oraz kontroli opanowania materiału lekcyjnego. Konstruktywizm zaś szero-

ko rozpowszechnił ćwiczenia *konceptualizacyjne* mające postać hipotez weryfikowanych przez porównanie z modelem lingwistycznym i komunikacyjnym. Dzisiaj termin ćwiczenie kojarzy się z kształceniem formalnym i używany jest zarówno w sytuacji kształtowania kompetencji lingwistycznej, jak i komunikacyjnej, np. ćwiczenia w rozumieniu, mówieniu, pisaniu, czytaniu.

4. Podstawowe cechy ćwiczenia

Ćwiczenie jako technika uczenia się pojawia się we wszystkich prądach metodologicznych i stanowi podstawową składową podręczników do nauki języka niezależnie od przyjętych opcji lingwistycznych i metodycznych. Besse i Porquier (1991: 119-121) twierdzą, że każde ćwiczenie (nazywane często zadaniem) stosowane na lekcji języka posiada kilka szczególnych cech, niezależnie od tego, w jaki sposób jest ono prezentowane, jaki przybiera kształt. Ćwiczenie można by zdefiniować jako zadanie językowe punktowe o charakterze *repetytywnym*, wyraźnie wymuszonym i metajęzykowym, narzucone uczącym się przez nauczyciela i przez niego oceniane. Ćwiczenie ma sztuczny charakter: student zabiera głos i stosuje reguły w warunkach rzadko spotykanych w normalnym i spontanicznym użyciu języka. Aby prawidłowo wykonać zadanie, musi nie tylko używać odpowiedniego języka (dostosowanego do zadania), ale również znać ograniczenia zawarte w ćwiczeniu, według których język musi być użyty.

Do czego służą ćwiczenia w nauczaniu/uczeniu się języków obcych? Jaki jest ich udział w rozwijaniu kompetencji gramatycznej i komunikacyjnej? Z dydaktycznego punktu widzenia rola ćwiczeń jest podwójna: ułatwiać uczenie się oraz umożliwić jego kontrolę, czyli pełnią funkcje treningową i ewaluacyjną. Jak już wspomniano powyżej, ćwiczenie nie jest z założenia przeznaczone do wprowadzania nowych elementów językowych, ale do zapewnienia lub wzmocnienia akwizycji tych elementów, które zostały już zaprezentowane. Dlatego też tekst lub dyskurs ćwiczenia musi być zbudowany na bazie tego, co uważa się za nabyte. Ćwiczenie na lekcji języka jest zawsze ćwiczeniem „eksploatacji” i ma na celu doprecyzować, skorygować lub utrwalić to, co jest w trakcie przyswajania. Z psychologicznego punktu widzenia ćwiczenia traktuje się jako czynnik centralny każdego uczenia się (w behawioryzmie) lub jako czynnik związany z zapamiętywaniem współwystępujący z innymi (w konstruktywizmie).

5. Relacje między zadaniem a ćwiczeniem

Czy wobec tego zadanie i ćwiczenie wykluczają się, czy istnieją między nimi jakieś punkty wspólne? Odpowiedzią na to pytanie nich będzie zestawienie podobieństw i różnic między zadaniami i ćwiczeniami, inspirowany pracami Denyer (2006), które zilustrowano w Tabeli 1. Zdaniem autorki nie możemy

nazywać zadaniem, lecz tylko ćwiczeniem takich działań, których celem jest nabycie, utrwalenie, automatyzacja form językowych, nawet jeśli mają one charakter ludyczny czy komiczny (Denyer 2006: 13).

	ZADANIE	ĆWICZENIE
Kontekstualizacja	Tak: działanie przebiega w pewnym kontekście społecznym, w pewnej sytuacji, z którą uczący się może zetknąć się w życiu codziennym.	Nie
Problem do rozwiązania	Tak: pozajęzykowy, np. wybór trasy wycieczki.	Tak: językowy
Celowość	Tak: pozajęzykowa, np. ustalić czas i miejsce spotkania.	Tak: językowa
Kompleksowość	Tak: działanie jest kompleksowe, wymaga odwołania się do posiadanej wiedzy i umiejętności oraz podjęcia kolejnych kroków prowadzących do rozwiązania problemu.	Nie
Produkt	Tak: np. wykonane tłumaczenie, narysowana trasa.	Tak: np. odpowiedzi Prawda/Falsz
Autentyczność	Tak	Nie
Dydaktyzacja	Nie	Tak

Tabela 1: Podobieństwa i różnice między zadaniem a ćwiczeniem (Denyer 2006).

Zadania i ćwiczenia nie wykluczają się, lecz przeciwnie, wykonanie zadania wymaga odwołania się do ćwiczeń, niekiedy dość licznych, ponieważ między posiadaną wiedzą a jej uaktywnieniem i integracją istnieje dość duża przepaść. Stojąc w obliczu zadania zawsze zadajemy sobie pytanie, jakie środki językowe będą do tego potrzebne, a mobilizacja środków językowych, zgodnie z tym, co napisano powyżej, to domena ćwiczeń. Zatem w planowaniu każdego zadania należy uwzględnić z jednej strony progresję sytuacji komunikacyjnych, które pomogą uczącym się w realizacji zadania głównego, z drugiej zaś progresję odpowiednich środków językowych w postaci ćwiczeń.

Należy podkreślić również, iż tendencja nazywania „ćwiczeniem” każdej manipulacji językowej utrwalana przez długie lata przeszła w ostatnio znaczące przeobrażenia: prace Rady Europy doprowadziły do upowszechniania terminu „zadanie”, który stał się terminem kluczowym w dydaktykach języków europejskich. Natomiast kontrowersje na temat, czy i gdzie powinna przebiegać granica pomiędzy zadaniem, ćwiczeniem i działaniem wynikające z częściowego nakładania się znaczeń tych pojęć nie umilkną, ze względu na niepowtarzalność sytuacji użycia języka i możliwość różnych interpretacji specjalistów.

6. Typy działań językowych według *ESOKJ*

Kompetencja językowa uczącego się przejawia się w *działaniach językowych*. Według autorów *Europejskiego systemu* terminem tym zwykło się określać to, co powszechnie nazywamy „czterema podstawowymi sprawnościami językowymi”: rozumienie, mówienie, czytanie, pisanie, jednakże widziane pod innym kątem. Przyjmuje się, że sprawność należy tutaj rozumieć raczej jako zespół umiejętności niezbędnych do osiągnięcia danego rezultatu, niż sam rezultat. Wówczas termin *działania* odsyła nas do pewnej grupy działań. Odróżniać będziemy działania recepcji od działań produkcji, jak również te, które następują pod wpływem bodźca słuchowego od tych, które pojawiają się w wyniku bodźca wzrokowego, a to prowadzi do tradycyjnego czteroczęściowego podziału.

Można również zastosować jeszcze inny podział, odróżnić działania jednokierunkowe, w których uczący się/użytkownik języka podejmuje działania produkcji lub recepcji tekstu ustnego czy pisanego, od tych, w których uczący się/użytkownik języka podejmuje się roli produkowania i odbioru tekstów. W pierwszym przypadku rozumienie, mówienie czytanie i pisanie traktujemy jako działania jednokierunkowe. Natomiast jeśli chodzi o tę drugą kategorię działań, wyróżniamy działania interakcyjne, w czasie których następuje wymiana słowna z rozmówcą (np. konwersacja) i działania mediacji, w których uczący się/użytkownik języka służy jako kanał komunikacyjny pomiędzy innymi rozmówcami (np. w charakterze tłumacza). Takie rozróżnienie jest bardzo potrzebne, ponieważ wyszczególnione tutaj typy działań różnią się od siebie, mają inny charakter, i wymagają innego podejścia w nauczaniu, uczeniu się i ewaluacji. Wymagają również użycia innych środków i materiałów oraz zróżnicowanego podejścia do tych materiałów. Na ogół uważa się, że recepcja jest bardziej prosta od produkcji, która z kolei jest łatwiejsza od interakcji, a ta z kolei od mediacji.

Działanie językowe według koncepcji *ESOKJ* to „zastosowanie językowych kompetencji komunikacyjnych w konkretnej sferze życia do stworzenia bądź zrozumienia jednego lub więcej tekstów w celu wykonania danego zadania” (*ESOKJ* 2003: 20). Z hierarchii celów zastosowanej w dokumencie wynika, iż istnieje możliwość rozwijania jednego lub kilku działań językowych, czyli kształtowanie kompetencji częściowych.

Podział działań językowych został przedstawiony na Rysunku 3. Autorzy *ESOKJ* przyjmują, że wyżej wymienione działania recepcji, produkcji, interakcji i mediacji mogą być realizowane w formie ustnej i pisemnej, co w efekcie pozwala wyróżnić osiem typów działań w miejsce tradycyjnego modelu czterech podstawowych sprawności. Działania językowe dotyczące produkcji, recepcji interakcji i mediacji prowadzone są w sferach życia: publicznej, prywatnej, edukacyjnej i zawodowej. Przy wykonywaniu zadań, uczący się stosują wyżej wymienione typy działań, ale rzadko w „czystej” formie. Użycie

języka wymaga najczęściej działań kompleksowych, zwłaszcza na poziomach wyższych, różnicowania ich w zależności od ich celów i funkcji.



Rysunek 3: Rodzaje działań językowych.

7. Zadanie czy działanie?

Jak wspomniano powyżej, stosowanie kompetencji komunikacyjnej przejawia się w działaniach językowych. Wilczyńska definiuje działania (komunikacyjne) jako „działania językowe zakładające przynajmniej potencjalną interakcję słowną z inną osobą. Mogą one mieć charakter produkcyjny (tworzenie wypowiedzi mówionych i pisanych), jak i receptywny (rozumienie wypowiedzi mówionych i pisanych)”. Według autorki zadanie komunikacyjne „różni się tym od działania, że osoba wpisuje je we własny zamysł (samo)realizacyjny. Oznacza to przyporządkowanie zadania osobistemu celowi, a także zaangażowanie w jego wykonanie własnej woli, intelektu i emocji. Tak więc, w odróżnieniu od działania, zadanie wyzwala postawę odpowiedzialności i sprzyja kształtowaniu autonomii” (Wilczyńska 1999: 306-309).

Komorowska (2005: 106) twierdzi zaś, iż typowe wymagania stawiane działaniom językowym, by można je było potraktować jako zadania (ang. *tasks*) obejmują: cel, jaki uczący się mają osiągnąć, pozajęzykowe ukierunkowanie celu, ukazujące związek z realiami życia, takie ustawienie celu, by jego realizacja przebiegała drogą interakcji między uczącymi się, nacisk na znaczenie, a więc na treść, a nie na formę oraz ocenę wykonania zadania na podstawie analizy produktu. Aby można było powiedzieć, że działanie jest zadaniem, musi ono być realizowane we współpracy, stanowić bodziec do komunikacji między uczącymi się i być zakończone konkretnym rezultatem.

7. Podsumowanie

Na koniec warto podsumować dotychczasowe rozważania przedstawiając w sposób zwięzły kryteria, jakie musi spełniać zadanie we dobie dydaktyki zadaniowej:

1. *Zadanie jest planem działania/pracy.* Ustala się cel końcowy i główne etapy, które prowadzą do jego osiągnięcia, nie wyszczególniając, jakich struktur językowych powinni używać uczący się, ponieważ to właśnie oni w każdym momencie decydują o tym, jakiego języka będą używać w zależności od ich potrzeb. Zadania są więc ramą działania, wewnątrz której uczący się swobodnie ewoluują.
2. *Zadanie jest skoncentrowane na znaczeniu* – jego celem jest więc umożliwienie komunikacji między uczącymi się, aby coś osiągnąć (a nie po to by używać czasu przeszłego czy trybu rozkazującego). Język jest narzędziem pozwalającym osiągnąć cel, nie jest zaś celem sam w sobie.
3. *Zadanie implikuje uaktywnienie realnych procesów użycia języka.* Działania mogą być podobne do tych z realnego życia (przekazać pisemnie informację), albo też nie (dopasować ilustracje do usłyszanych zdań), ale procesy komunikacyjne muszą być procesami z rzeczywistego świata. Np. w autentycznej konwersacji musimy wyrażać się tak, by inni nas zrozumieli, nie możemy natomiast recytować list czasowników czy wyuczonych dialogów. Jeśli działanie jest podobne do ostatniego przykładu, nie można mówić o realnych procesach użycia języka.
4. *Zadanie może implikować odwołanie się do którejś kompetencji lingwistycznej lub do kilku równocześnie.* Np. może implikować rozumienie ustne i pisemne lub produkcję ustną i pisemną, albo wszystkie kompetencje równocześnie.
5. *Zadanie uaktywnia procesy kognitywne.* Jeśli uczący się muszą razem osiągnąć jakiś cel, muszą uzgodnić sposób dojścia do tego celu, wybrać ważną według nich informację, rozważyć i uwzględnić różne punkty widzenia i wybory językowe. Te procesy kognitywne są o wiele bardziej złożone niż te, które występują w działaniu polegającym na powtarzaniu modelu językowego.
6. *„Produkt”, którym kończy się zadanie ma charakter wyrażenie komunikacyjny, jest to cel finalny zadania.* Np. lista porad dotyczących zdrowego trybu życia itp.

BIBLIOGRAFIA

- Besse, H. i Porquier, R. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Bouchard, R. 1985. „Le texte de phrase en phrase”. *Le Français dans le Monde* 192. 65-71.
- Denyer, M. 2006. „La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans les langues”, w: *La perspective actionnelle. Tâches et projets*, Première rencontre Diffusión FLE, Barcelone: Diffusión. 9-16.

- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Komorowska, H. 2005. *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Meirieu, Ph. 2002. *Apprendre... oui, mais comment?* Paris: ESF.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nonnon, E. 1998. „L'apprentissage des conduites de questionnement, situations et tâches langagières”. *Repères* 17. 55-85.
- Puren, Ch., Bertocchini, P. i Costanzo, E. 1998. *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.
- Rada Europy. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszaw: Wydawnictwa CODN.
- Strelau, J. (red.). 2006. *Psychologia. Tom 2. Psychologia ogólna*. Gdańsk: GWP.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Van den Branden, K. (red.). 2006. *Task-based language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. London: Longman.

Barbara Rode

Uniwersytet Warszawski

DRAMA W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO

Drama in foreign language teaching

The article discusses the usage of different drama techniques in the ESL and EFL classrooms. Different types of exercises and practical techniques used in foreign language classrooms as well as their benefits are described. The article focuses on the benefits and usage of drama in teaching a foreign language and includes issues such as the methodology of teaching, classroom organization and management as well as the role of a teacher.

1. Rodzaje form dramowych w nauczaniu

Można wyróżnić kilka rodzajów nauczania z użyciem form teatralnych. Po pierwsze tzw. *drama* czyli *odgrywanie ról* – polega na aktywizacji umysłu, wyobraźni i emocji ucznia. Nauczyciel stwarza sytuacje, w których uczniowie mają możliwość wchodzenia w różne role. Uczniowie odgrywają scenki, w których wcielają się w role bohaterów, ćwiczą nowe wyrażenia i zwroty w języku obcym, wyrażają swoje emocje, analizują i pracują w grupie. Drama nie jest teatrem ani spektaklem – uczniowie nie występują przed publicznością, nie ma podziału na widzów i aktorów; uczniowie mogą używać kostiumów, scenografii i rekwizytów jednak głównym założeniem jest poznawanie nowych treści, działań i interpretowanie. Nie chodzi tu o uzyskanie efektów artystycznych, uczniowie nie muszą posiadać zdolności aktorskich ani odpowiedniej techniki aktorskiej. Drama oparta jest na założeniu, że poprzez odgrywanie ról uczeń będzie mógł wcielić się w różne postaci i eksperymentować z wyrazem społecznym i emocjonalnym oraz szybciej, skuteczniej i ciekawiej uczyć się języka obcego.

Odgrywanie ról może być zaplanowane przez nauczyciela i przez niego kontrolowane, np. nauczyciel zaleca uczniom przeczytanie tekstu, z któ-

rego później ułożony zostaje dialog a następnie ćwiczenie nowych struktur, intonacji i wymowy poprzez wcielenie się w kolejne role bohaterów i odgrywanie tych ról. Drama może również być spontaniczną nauką i zabawą uczniów, np. w klasach gdzie system nauczania jest tzw. warsztatowy, w którym grupy uczniów samodzielnie pracują nad danym zadaniem bądź w grupach przedszkolnych, uczniowie sami kreują dialogi, spontanicznie wcielają się w role bądź bawią się w różne zabawy tematyczne typu „sklep”, „szkoła” czy „restauracja” tym samym wcielając się w różne role.

Kolejną ciekawą formą są *skecze*. Forma ta jest z reguły przeznaczona dla starszych uczniów, którzy otrzymują samodzielne zadanie do opracowania w grupach w postaci sporządzenia skeczu na określony temat. Uczniowie planują i przygotowują dialog, kostiumy i rekwizyty a następnie przedstawiają przed resztą klasy. Tematy do skeczów mogą być zaczerpnięte ze znanych bajek i baśni bądź z tekstów i dialogów zawartych w podręcznikach czy książkach. *Kąciki tematyczne* są szczególnie polecane w przedszkolach i świetlicach obcojęzycznych. Kąciki są umieszczone w klasie i służą do swobodnej zabawy i odgrywania ról, np. w sklepie, na poczcie, w restauracji. *Reader's Theatre* polega na czytaniu na głos skryptu. Skrypt może być specjalnie napisany do tych celów bądź stworzony przez nauczyciela i/lub uczniów na podstawie przerabianego tekstu. Uczniowie z reguły stoją lub siadają (najlepiej na wyższych stołkach) przed klasą i czytają z ekspresją dany skrypt. Uczniowie mogą, ale nie muszą używać kostiumów i rekwizytów. Forma ta różni się od dramy i teatru tym, że uczniowie nie uczą się tekstu na pamięć bowiem założeniem jest aby tekst czytać. *Curriculum-Based Reader's Theatre (CBRT)* jest to *Reader's Theatre*, w którym skrypty oparte są na przerabianym materiale z różnych przedmiotów na danym poziomie edukacyjnym np. pionierzy z geografii, czy dodawanie z matematyki (Flynn 2005). Ta forma teatru jest nie zwykle korzystna pod względem przyswajania obowiązkowego materiału.

Ciekawą formą teatralną jest użycie tzw. *masek*, które polega na odgrywaniu ról z użyciem specjalnych masek. Różni się od zwykłego teatru tym, że uczniowie mogą zakryć twarz, a tym samym swobodniej używać umiejętności aktorskich bez kontaktu wzrokowego z publicznością co może ułatwić niektórym wyjście przed widownię. Maski mogą służyć do skoncentrowania się na odpowiednim użyciu głosu, gestów i ruchu scenicznego bez mimiki twarzy. *Pantomima* polega na odgrywaniu ról bez użycia głosu. Jest to bardzo ciekawa forma szczególnie polecana uczniom początkującym w uczeniu się języka angielskiego, niedoświadczonym w graniu głosem, nieśmiałym itp. Forma ta pozwala na skoncentrowanie się na ruchu scenicznym oraz na swobodnej ekspresji bez użycia słów. Może służyć do 'ośmielenia' uczniów, do wcielenia się w role czy też do relaksacji. Zastosowanie może mieć również *Teatr Cieni*, który polega na użyciu specjalnej techniki prezencji, poprzez użycie cieni, która stosowana jest jako jedna z metod nauczania języka angielskiego w Turcji. Język jest używany podświadomie (Sumak, Sumak i Gur 1994). Uczniowie są niewidoczni na scenie, grają za kurtyną, używając cieni.

Najbardziej złożona, ale i najbardziej bogata i ciekawa forma pracy z teatrem to spektakl teatralny. Uczniowie razem z nauczycielem przygotowują sztukę teatralną w języku obcym. Uczniowie pracują nad skryptym, muszą się na pamięć nauczyć swojej roli, pracują nad scenografią, kostiumami, rekwizytami, dźwiękiem, oświetleniem, muzyką, ruchem na scenie, tańcem i śpiewem. Uczniowie uczęszczają na regularne próby a następnie występują przed publicznością. Nie tylko proces ale i efekt się liczy w tym przypadku. Jest to forma skomplikowana, wymagająca dużego zaangażowania ze strony nauczyciela i uczniów, a w przypadku młodszych dzieci również ich rodziców. Jest to najbardziej wszechstronna i rozwijająca forma teatru w nauczaniu.

Spektakl teatru kukiel/kowego to podobna forma do powyższej ale z użyciem kukielek. Wymaga ona planowania i ćwiczenia jednak koncentruje się bardziej na graniu poprzez odpowiednie użycie głosu. Jest to bardzo dobra forma dla uczniów nieśmiałych, bądź mało doświadczonych w graniu na scenie, bardzo korzystna dla ćwiczenia struktur językowych. Teatr kukielkowy może również służyć do celów terapeutycznych oraz rozwiązywania konfliktów w grupie. *Imprezy kulturowe* odbywające się podczas zajęć pozalekcyjnych, prowadzone w języku obcym, polegają na odtworzeniu sytuacji kulturowych danego kraju obcojęzycznego, np. Thanksgiving czyli amerykańskie święto Dziękczynienia podczas którego uczniowie przebijają się za Indian i pielgrzymów, jedzą pieczonego indyka, śpiewają amerykańskie piosenki, grają w gry pionierów itp. Jest to świetna forma nauki języka oraz kultury a także użycia dramy w nauczaniu języka obcego. Uczniowie powinni również mieć możliwość oglądania *profesjonalnych sztuk teatralnych*. Po obejrzeniu sztuki uczniowie dyskutują z nauczycielem na temat sztuki, bohaterów czy problemów w niej zawartych. Korzystne jest jeżeli uczniowie mają możliwość porozmawiania z aktorami oraz wejścia za kulisy po zakończonym spektaklu.

2. Korzyści z użycia dramy w klasie

Użycie dramy w klasie przynosi wiele różnorodnych korzyści poczynając od wszechstronnego rozwoju społecznego, emocjonalnego, fizycznego i intelektualnego ucznia a kończąc na zdobywaniu wiedzy i rozwoju konkretnych umiejętności językowych. Nie ma bogatszej, bardziej rozwijającej i skutecznej formy nauczania języka, w tym języka obcego, niż zastosowanie form teatralnych.

Po pierwsze poprzez odgrywanie ról uczeń rozwija wyobraźnię, fantazjuje, przenosi się do innych, wymarzonych realiów, przełamuje bariery w wyrażaniu siebie, swoich opinii i emocji, uczy się sztuki porozumienia z innymi oraz kształtuje płynność wypowiedzi ustnej. Uczeń rozwija kreatywne oraz przestrzenne myślenie przy sporządzaniu skryptu, tworzeniu kostiumów, dekoracji, masek czy kukielek. Rozwija również umiejętności myślenia krytycznego i analitycznego poprzez analizę danego spektaklu, analizę bohaterów i rozwiązywanie konfliktów w grupie. Poprzez pracę w zespole uczeń uczy się umiejętności podejmowania decyzji, osiągnięcia kompromisów,

rozwiązywania problemów, odpowiedzialności za własną pracę, stanowczości i poświęcenia.

Poprzez odgrywanie ról z użyciem kukiełek i masek uczeń ma możliwość swobodnego, nie zagrożonego wyrażenia swoich uczuć i emocji oraz rozwiązywania konfliktów z rówieśnikami. Uczeń zdobywa wiedzę na różne tematy, poszerza horyzonty, szybciej i skuteczniej zapamiętuje fakty, lepiej rozumie pojęcia użyte w kontekście, uczy się innych przedmiotów szkolnych takich jak historia, geografia, polityka, kultura, religia itp. poprzez analizę epok historycznych, kostiumów, postaci itp. (oraz konkretnych faktów i umiejętności przy użyciu *CBRT*). Dziecko uczy się również obcej kultury, a tym samym osiąga lepsze jej zrozumienie co powoduje akceptację innej narodowości, a tym samym większą motywację do nauki języka obcego, zdobywa umiejętność myślenia inter-kulturowego.

Poprzez pamięciową naukę tekstów (*Drama, Skecz, Maski, Spektakl Teatralny, Spektakl Teatru Kukielkowego*) uczeń rozwija pamięć. Uczeń rozwija zamiłowanie do literatury i sztuki poprzez stały kontakt z nią oraz wzorce ze strony nauczyciela. Uczniowie mający problemy z czytaniem lub specyficzne trudności w uczeniu się typu dysleksja czy dysgrafia poprzez uczestniczenie w *Reader's Theatre* znacznie poprawiają się w sprawności czytania a tym samym motywują do nauki, poprawiają się we wszystkich przedmiotach w szkole i zachęcają do czytania literatury pięknej (Rinehart 1999, cytowany w Concoran 2005 i Moran 2006).

Uczeń rozwija sprawności manualne i umiejętności plastyczno-techniczne poprzez projektowanie i tworzenie kostiumów i dekoracji z użyciem różnych technik i materiałów. Rozwija wrażliwość muzyczną i umiejętności muzyczne poprzez tworzenie podkładu muzycznego i dźwięku, wybór odpowiedniej muzyki, układanie i śpiewanie piosenek, grę na instrumentach muzycznych, a także rozwija się fizycznie oraz rozwija umiejętności taneczne poprzez uczestniczenie w ruchu na scenie oraz w tańcach.

U ucznia podnosi się poczucie własnej wartości poprzez osiąganie wymiernych, widocznych celów, sukcesów oraz satysfakcji z wykonania przedstawienia i pozytywnej reakcji publiczności. Uczeń nawiązuje kontakty ze środowiskiem zewnętrznym, ze społecznością poza szkolną występując z zespołem w miejscach takich jak szkoły, domy kultury, domy dziecka czy domy starości. Buduje on więzi, nawiązuje przyjaźnie, zdobywa poczucie bycia potrzebnym oraz dostarcza rozrywki i edukacji w literaturze, obcej kulturze czy języku obcym, dla lokalnych środowisk.

3. Korzyści z użycia dramy w nauce języka obcego

Poprzez uczestniczenie w różnorodnych zajęciach dramatycznych uczeń rozwija wszystkie sprawności językowe tj. mówienie, czytanie, pisanie i słuchanie w zintegrowany sposób. Jednocześnie przełamuje on bariery w mówieniu, uczy się jasnego i płynnego porozumiewania się w języku obcym i wzbogaca słownic-

two. Uczeń ćwiczy prawidłową wymowę i intonację oraz rozwija głos. Ponadto uczy się nowych wyrażeń i zwrotów, w tym slangu, metafor, przenośni czy dialektów, które łatwo zapamiętuje i rozumie poprzez ich użycie w kontekście.

Uczeń rozwija sprawność czytania (szczególnie przy zastosowaniu *CBRT* i *Reader's Theatre*), jest bardziej zmotywowany do czytania i zaczyna osiągać lepsze wyniki w szkole we wszystkich przedmiotach. Czyta również tekst wyjściowy, skrypt, teksty wspomagające bądź badawcze na temat danej epoki, zwyczajów czy środowiska w którym żyli bohaterowie. Rozwija on również sprawność pisania poprzez czytanie tekstu, tworzenie skryptu, czytanie go, a następnie analizę oraz reakcje na daną sztukę jak np. napisanie recenzji, zaproszenia na spektakl czy reklamy. W końcu uczeń rozwija sprawność słuchania poprzez słuchanie czytanej historii, słuchanie z płyt, słuchanie muzyki do spektaklu, słuchanie kolegów podczas prób oraz słuchanie nauczyciela podczas zajęć.

4. Drama w klasie języka obcego

Drama w najróżniejszych formach to jedna z najskuteczniejszych, a jednocześnie najciekawszych form pracy w nauczaniu języków obcych. Uczniowie mają możliwość wejścia w świat literatury i kultury danego języka poprzez zaangażowanie i zabawę. Wiadomo jest, że metody pobudzające wszystkie zmysły oraz pozwalające na fizyczne doświadczanie i naukę przez ruch dają najlepsze efekty. Co bowiem doświadczamy, lepiej pamiętamy. Uczniowie w każdym wieku mogą zostać zaangażowani w program teatralny od wieku przedszkolnego po dorosłych. Tak więc taka forma nauki języka obcego przynosi świetne efekty jednocześnie bardzo motywuje uczniów do nauki.

Ponadto użycie dramy zezwala na ćwiczenie wszystkich sprawności językowych w zintegrowany, naturalny sposób, daje widoczne efekty i poczucie osiągnięcia celu. Szczególnie korzystne jest stosowanie metody teatralnej z końcowym spektaklem. Tu bowiem mają zastosowanie wszystkie korzyści. Jest to jednak bardzo wymagająca i czasochłonna metoda nauczania. Tylko po spełnieniu wszystkich warunków dobrego prowadzenia kursu teatralnego w języku obcym można osiągnąć wszystkie wspomniane wyżej efekty. Tak więc stosowanie różnych innych wymienionych form pracy z dramą ma swoje korzyści w klasie. Dodatkowo stosowanie kukielek bądź masek może również pomóc uczniom w rozwiązywaniu konfliktów oraz wyrażaniu siebie co jest korzystne w każdej klasie i na każdym etapie nauczania.

5. Materiały i organizacja zajęć

Aby skutecznie organizować zajęcia z języka obcego stosując metody dramatyczne należy mieć na uwadze odpowiednie przygotowanie miejsca, w którym zajęcia się odbywają, zgromadzenie odpowiednich materiałów, zorgani-

zowanie występów, spotkań i wyjazdów i zapewnienie prowadzącego zajęcia, który posiada odpowiednie kwalifikacje, wykształcenie, doświadczenie oraz zamiłowanie do prowadzenia takiego kursu. Stosowanie metod dramy w nauczaniu wymaga bowiem dużego zaangażowania ze strony nauczyciela i uczniów, a często również szkoły, w której zajęcia się odbywają oraz w przypadku młodszych dzieci ich rodziców. Prowadzenie niektórych zajęć dramowych w nieprzygotowany i niezorganizowany sposób nie tylko nie przyniesie oczekiwanych efektów pracy, ale może wręcz spowodować zniechęcenie i zdemotywowanie uczniów do pracy. Tak więc należy mieć poniższe warunki na względzie kiedy decydujemy się na zastosowanie technik użycia dramy w klasie języka obcego. Najważniejszy jest *nauczyciel*. Prowadzący zajęcia musi posiadać odpowiednie przygotowanie w postaci ukończonych kursów bądź przedmiotów podczas studiów, które zawierałyby metody nauczania przez dramę.

Nauczyciel powinien oczywiście płynnie porozumiewać się w dwóch językach, języku obcym oraz języku ojczystym uczniów. Płynność w języku obcym jest niezbędna, gdyż najbardziej korzystne są zajęcia prowadzone całkowicie właśnie w języku obcym z zastosowaniem naturalnych metod *imersji językowej*. Natomiast znajomość języka ojczystego pozwoli na świadomą komunikację z osobami, które muszą być zaangażowane w program szczególnie przy przygotowywaniu przedstawień teatralnych, np. dyrekcja szkoły, zarządzający obiektami, w których uczniowie będą występować, rodzice i goście itp. Nauczyciel musi być przekonany do użycia tej metody nauczania oraz musi mieć chęci, czas i odpowiednie warunki do zaangażowania się w kurs. Szczególnie w przypadku organizacji pełnometrażowego spektaklu potrzebny jest odpowiedni budżet i czas na całą organizację oraz prowadzenie zajęć i prób. Oczywiście można stosować poszczególne elementy takie jak odgrywanie ról, skecze czy *Reader's Theatre* mniejszym nakładem czasu i pracy.

Nauczyciel powinien również posiadać zdolności artystyczne, tj. plastyczne, muzyczne czy aktorskie bądź mieć możliwość zaangażowania osób trzecich w przygotowanie sztuki. Wolna przestrzeń w klasie oraz scena są niezbędne do wystawienia spektaklu. Za scenę może posłużyć duża sala lekcyjna lub sala gimnastyczna choć najkorzystniejsza jest sala teatralna. Do przeprowadzania prób a także zajęć typu odgrywanie ról, imprezy kulturowe, kąciki tematyczne oraz inne wymagające ruchu zajęcia niezbędna jest odpowiednia przestrzeń. Korzystne jest też posiadanie wykładowej dywanu do przeprowadzania różnorodnych zajęć z dramy. W klasie powinny być umieszczone kosze z zabawkami, rekwizytami i instrumentami muzycznymi oraz wieszaki z kostiumami i półki na kapelusze i buty. Niezbędny jest sprzęt multimedialny typu komputer + Internet oraz drukarka do wyszukiwania niezbędnych informacji. Sprzęt niezbędny jest również do tworzenia muzyki, do składania filmów ze spektakli a także do pisania skryptu, zaproszeń, biletów wstępu itp. Telewizor i odtwarzacz DVD przyda się do oglą-

dania i analizowania zajęć z odgrywania ról, spektakli czy imprez kulturowych. Do słuchania muzyki potrzebny będzie odtwarzacz CD, magnetofon oraz głośniki. Kamera wideo umożliwi nagrywanie i później oglądanie i analizowanie zajęć, prób i spektakli. Kserokopiarka niezbędna jest do kopiowania skryptu oraz tekstów a zestaw płyt CD oraz kaset audio z różnego rodzaju muzyką i dźwiękami takimi jak dźwięki lasu, oceanu czy śpiew ptaków ułatwi pracę nad oprawą muzyczną spektaklu.

Do tworzenia teatru kukielkowego potrzebne są gotowe kukielki oraz materiały do robienia własnych kukielek np. ścinki z różnych materiałów, kartony, kolorowy papier, patyki, sznurki, wata itp. Szkoła może również posiadać teatr do tureckiego teatru cieni oraz maski i materiały do robienia masek do ćwiczeń dramowych z użyciem masek. W klasie powinno znajdować się miejsce oraz materiały do tworzenia prac plastyczno-technicznych takich jak dekoracje, rekwizyty, kostiumy, duże lustro lub lustra oraz biblioteka w której znajduje się zestaw książek, encyklopedie i słowniki do zaczerpnięcia informacji oraz analizy postaci, okresów historycznych czy środowisk.

W przedszkolach i świetlicach językowych powinny znajdować się tzw. 'kątki tematyczne' np. restauracja, sklep czy poczta. Szczególnie w środowiskach wielu kulturowych należy zapewnić dostęp do kostiumów, dekoracji i rekwizytów reprezentujących różne narodowości i kultury.

Oprócz zaangażowania nauczyciela potrzebna jest też odpowiednia motywacja i zaangażowanie uczniów. „(...) the passion of the actors is what can move people” (Lazarus i inni 2007: 8; w tłumaczeniu: „pasja aktorów jest czymś co może poruszyć ludzi” – BR) Nauczyciel musi prowadzić zajęcia w ciekawy ale zdyscyplinowany sposób. Młodzi aktorzy muszą nauczyć się planować, muszą brać odpowiedzialność za własną pracę. Konsekwencja w dążeniu do celu jest niezbędna. Najczęściej przygotowanie sztuki jest bardzo trudnym zadaniem dla nauczyciela i uczniów jednak nie należy załamywać się i rezygnować w trakcie procesu. Tylko osiągnięcie celu zapewni satysfakcję i motywację do kontynuacji. Systematyczne ćwiczenie, wielokrotne próby oraz całkowita odpowiedzialność grupowa za spektakl może zrealizować dzieło.

Uczniowie powinni również być zaangażowani w proces monitorowania własnej pracy tzw. *self-monitoring*. Zadaniem nauczyciela jest systematyczna korekta błędów, prowadzenie uczniów w procesie organizacji teatru oraz pokazanie uczniom jak samemu mogą monitorować swoje postępy. Bardzo dobrą metodą wydaje się być nagrywanie scenek, recytacji, prób i wreszcie samego przedstawienia na kamerę wideo, a następnie oglądanie i dyskusje na temat mocnych i słabych stron każdej próby. Badania wykazały, że taka forma znacznie poprawia wystąpienie na scenie (Lan i Morgan 2003).

Uczniom należy zapewnić odpowiednią publiczność. W przypadku krótkich aktywności dramowych, przeprowadzanych podczas zajęć, typu: odgrywanie ról, *Reader's Theatre* czy skecze można zachęcić uczniów do przedstawiania swoich postępów uczniom z sąsiadującej klasy czy na forum szkoły. W przypadku pełnometrażowych spektakli, które wymagają dużego za-

angażowania korzystne jest zorganizowanie występów dla szerszej publiczności np. w lokalnym domu kultury czy domu dziecka. Wystąpienie przed publicznością jest niewątpliwie jednym z najważniejszych elementów prowadzenia zajęć z użyciem metody dramowej. Tylko poczucie osiągnięcia celu i sukcesu może przynieść największe i najbardziej zróżnicowane efekty.

Ciekawą formą jest też angażowanie publiczności w partycypowanie w spektaklu poprzez zachęcenie do wspólnego ruchu np. aktorzy pokazują na scenie a publiczność powtarza, czy też wspólne śpiewanie i tańczenie. Publiczność może również być zaangażowana w powtarzanie określonych, powtarzających się słów czy wyrażań (Lengeling, Malarcher i Mills 1995).

Ważne jest aby zastosować inne metody nauczania w pracy z małymi dziećmi niż w pracy z młodzieżą. Dzieci nie potrafiące czytać mogą uczestniczyć poprzez powtarzanie po nauczycielu, który czyta tekst najpierw powtarzających się wyrażań a następnie dłuższych kwestii (Moran 2006). Pomocne są też ilustracje oraz kolorowanie kwestii do zapamiętania. W przypadku przygotowania spektaklu w którym dzieci muszą nauczyć się roli na pamięć, pomocne mogą być teksty rymowane bądź śpiewane.

W przypadku młodzieży z kolej będziemy mieć do czynienia z problemami związanymi z tematyką dramy, kontaktami z rówieśnikami a także problemy behawioralne, społeczne i emocjonalne uczniów. Jedną z najważniejszych kwestii jest problem zachowania prywatności i utrzymania tajemnicy. Młodzież może chcieć wyrazić siebie w sztuce i poinformować nas o sprawach trudnych a czasem nawet nielegalnych. Należy na wstępie jasno zasignalizować, że zachowane będą wszelkie sprawy prywatne ucznia oraz jego rodzaj ekspresji z wyjątkiem spraw nielegalnych takich jak handel narkotykami czy kradzież, które to muszą być zgłoszone do odpowiednich władz. Kolejną sprawą jest kwestia rodzaju i tematu skryptu do spektaklu. Skrypt powinien zawierać sprawy związane z życiem uczniów jednakże pokazywanie nielegalnych i ryzykownych zachowań w sztuce wymaga jednocześnie pokazania konsekwencji takich zachowań. Ukazywanie takich zachowań bez wyraźnego pokazania konsekwencji jest nieuczciwe, nieetyczne i nieodpowiedzialne społecznie, gdyż może stać się promowaniem określonych, szkodliwych zachowań wśród młodzieży (Lazarus 2005).

Moje osobiste doświadczenie w pracy tą metodą w nauczaniu języka angielskiego dzieli zajęcia teatralne prowadzone w grupie 10-osobowej na kilka etapów:

1. Spotkanie w kole. Ćwiczenia rozluźniające do podkładu muzycznego oraz ćwiczenia głosu.
2. Ćwiczenia dramowe takie jak odgrywanie ról w różnych sytuacjach, pantomima, zabawy głosem.
3. Ustawianie dekoracji oraz gromadzenie rekwizytów do próby.
4. Próba, kilkukrotne powtarzanie wybranych scen.

5. Refleksja – dyskusja na temat próby, mocnych i słabych stron, co należy poprawić i nad czym popracować, jakie zmiany wprowadzić; oglądanie fragmentów nagranej próby.
6. Zakończenie – zalecenia na następne spotkanie, rozdanie kolejnych fragmentów skryptu do nauczenia na pamięć, listy rekwizytów do przyniesienia, wskazówek do wykonania kostiumów oraz inne zadania typu praca nad projektem plakatu, biletów czy zaproszeń.

Część z wyżej wymienionych zadań uczniowie wykonują w domu, część w klasie w zależności od możliwości czasowych.

W przypadku pracy z dziećmi konieczne jest zaangażowanie rodziców. Rodzice muszą pomagać w przygotowaniu kostiumów, a czasem również dekoracji i rekwizytów. Niezbędna jest ich pomoc w dowożeniu dzieci na spektakle oraz przewożeniu scenografii. Rodzice muszą być świadomi co wiąże się z uczestnictwem dziecka w zajęciach, szczególnie w przypadku organizacji pełnometrażowych spektakli. Rodziców zachęcić można poprzez edukację czyli odpowiednie wyjaśnienie korzyści jakie uczniowie czerpią z uczestnictwa w takich zajęciach językowych a także poprzez jasne przedstawienie programu oraz zapraszanie rodziców na spektakle. Rodzice widząc efekty końcowe oraz satysfakcję i zaangażowanie dziecka będą również angażować się w pomoc dziecku w całym procesie. Oczywiście można się spotkać z niezrozumieniem i brakiem chęci współpracy ze strony niektórych rodziców. W takim przypadku nie należy się załamywać ani wyłączać dziecka z procesu. Wspólnymi siłami możliwe jest pomóc takim uczniom.

6. Podsumowanie, wnioski, wskazówki

Reasumując użycie dramy w nauczaniu języka obcego jest nie tylko ciekawą, urozmaiconą formą nauczania ale przede wszystkim jest jedną z najskuteczniejszych i najbardziej wszechstronnie rozwijających ucznia techniką, którą można zastosować w klasie. Zajęcia dramatyczne i teatralne rozwijają ucznia społecznie, emocjonalnie, fizycznie i intelektualnie a także językowo, doskonaląc wszystkie sprawności językowe takie jak mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie. Jest to metoda wymagająca dużego zaangażowania ze strony nauczyciela, uczniów i rodziców a także wymagająca planowania, systematyczności i ciężkiej pracy. Jednakże jest nie zwykle satysfakcjonującą formą nauczania. Polecam każdemu nauczycielowi zaangażować się w użycie różnorodnych technik dramatycznych.

Wskazane byłoby przeprowadzenie większej liczby badań eksperymentalnych mających na celu ustalenie w jakim dokładnie stopniu doskonalą się sprawności językowe przy użyciu metod dramatycznych. W tym celu należałoby przeprowadzić eksperyment na grupie, która uczona by była wyłącznie tą metodą. Interesujący jest też wpływ metody dramy na rozwój społeczny i emocjonalny uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Concoran, C. A. 2005. „A study of the effects of readers' theater on second and third grade special education students' fluency growth". *Read Improv* 42. 105-111.
- Flynn, R. M. 2005. „Curriculum-based reader's theatre: Setting the stage for reading and ret". *The Reading Teacher* 58. 360-365.
- Lan, W. i Morgan, J. 2003. „Videotaping as a means of self-monitoring to improve theatre students' performance". *Journal of Experimental Education* 71. 371-381.
- Lazarus, J. 2005. „Ethical questions in secondary theatre education." *Arts Educ Policy Rev* 107. 21-25.
- Lazarus, J, Gentry-Sutterfield, A., Volland, S, Ghenyst, S. V., Little, C., Gutierrez, N i Bable, W. 2007. „Collaborative inquiry: university and high school students learning together through a resident youth theatre program". *Stage Art* 18. 2007.
- Lengeling, M, Malarcher, C i Mills, L. 1995. „The use of readers' theatre in the EFL curriculum". Paper presented at the Annual Meeting of the Teacher's of English to Speakers of Other Languages.
- Moran, K. J. K. 2006. „Nurturing emergent readers through readers' theater". *Early Childhood Education Journal* 33. 317-323.
- Reinhert, S. 1999. „Don't think for a minute that I'm getting up there: Opportunities for readers' theater in a tutorial for children with reading problems". *Journal of Reading Psychology* 20. 71-89.
- Summak, M. S., Summak, E. i Gur, M. 1994. „Drama behind the curtain: shadow theatre in EFL/ESL classes". Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Grzegorz Pawłowski
Instytut Neofilologii, PWSZ w Koninie

ZASADA PARETO JAKO NARZĘDZIE ANALIZY BŁĘDÓW

The Pareto principle as a tool in error analysis

The aim of foreign language pronunciation teaching is for the students to master the phonetic system of a foreign language and, simultaneously, to acquire the necessary skills to perceive and identify foreign sounds and be able to generate phonetically correct utterances. Pronunciation errors are far from being unanticipated. It is also quite obvious that both parties involved in the pedagogical process are interested in fast and steady progress. In the case of phonetic instruction, we should aim at a swift elimination of typical interferential errors. In order to optimize the process of pronunciation acquisition the author of the article suggests using a simple quantity/quality tool, i.e. the Pareto principle, which allows for a reasonably easy and fast diagnosis of a given student group, for drawing conclusions and, consequently, for selecting the right material and proportion of exercises for each of the phonetic components. On the basis of a statistical analysis of German vowels, the article shows that most of pronunciation mistakes have to do with a relatively small number of sounds, whose frequency is considerably lower than those which are much less problematic to students.

1. Wstęp

Problemem, który od lat jest dyskutowany przez dydaktyków fonetyki, jest sprawa kolejności realizacji komponentów fonetycznych w czasie kursu wymowy, rzadziej natomiast przedmiotem dyskusji staje się sprawa jakości wymowy. Tymczasem jakość wymowy jest nieodłącznie związana z efektem tzw. *obcego akcentu*, czyli odstępstw od wymowy standardowej, które sprawiają, iż uczący się języka niemieckiego są rozpoznawalni jako obcokrajowcy. Zarówno nauczyciele jak i uczący się, a zwłaszcza studenci neofilologii winni

być zainteresowani, aby w ramach zajęć z fonetyki praktycznej poprzez intensywny trening fonetyczny wyzbyć się w miarę możliwości naleciałości języka ojczystego. Jest to zadanie z pewnością niełatwe i czasochłonne. Jak poniżej wykazano, możliwa jest jednakże pewna optymalizacja oraz takie rozłożenie punktów ciężkości w ćwiczeniach wymowy, aby umożliwić zminimalizowanie oddziaływania zjawiska obcego akcentu.

2. Kolejność realizacji materiału w kształceniu wymowy

W podejściu tradycyjnym kształcenie w zakresie wymowy języka niemieckiego rozpoczynało się zwykle od komponentu segmentalnego, tj. od ćwiczeń na samogłoskach i spółgłoskach, po których następował w dość znacznie okrojonym zakresie komponent suprasegmentalny. Kolejność taka wynikała często z przekonania, iż to poszczególne głoski języka obcego stanowią najważniejszy element jego wymowy, a ich opanowanie jest decydujące w skutecznej komunikacji. Często taka właśnie kolejność narzucana jest jeszcze dzisiaj przez podręczniki do nauki wymowy, które wymuszają niejako opanowanie w pierwszej kolejności systemu głoskowego języka obcego. Taką właśnie sekwencję ćwiczeń znajdziemy w takich podręcznikach do nauki wymowy jak: *Kursbuch Phonetik* E. Frey, *Wymowa niemiecka* R. K. Tertel czy *Aussprachekurs Deutsch* U. Kaunzner. W pierwszej z wymienionych pozycji nie znajdziemy jednakże w ogóle żadnych ćwiczeń dotyczących komponentu suprasegmentalnego, u Tertel w ograniczonym zakresie. Kaunzner natomiast serwuje pokąsną dawkę ćwiczeń z zakresu akcentu wyrazowego, zdaniowego i melodii zdania.

W ostatnich latach wraz z nastaniem podejścia komunikacyjnego w nauce języków obcych pogląd na sprawę kolejności przerabianego materiału został zrewidowany i obecnie większość autorów podręczników szkolnych wyznaje zasadę intonacja przed artykulacją, gdyż to „der Ton macht die Musik” (Hirschfeld 2001: 32). To melodia zdania informuje o zakończonej bądź niedokończonej wypowiedzi, o jej rodzaju, czy wreszcie o emocjach i nastroju mówiącego. Należy przyjąć, iż to właśnie cechy prozodyczne są tym elementem wymowy języka obcego, który w dużym stopniu decyduje o skuteczności komunikatu językowego. Nawiazuując kontakt z innymi jednostkami społeczności oczekujemy z ich strony odpowiednich reakcji na wysyłane komunikaty, określonych zachowań, potwierdzeń, odpowiedzi na pytania lub przyczyniamy się do wywołania u nich określonych stanów emocjonalnych jak radość, smutek czy złość. Również stosunek do naszego rozmówcy realizuje się głównie poprzez zastosowanie określonych środków ww. prozodii językowej. Rausch i Rausch (2000: 132) zauważają, iż „Wybór intonacji wznoszącej lub opadającej jest wg dzisiejszego stanu wiedzy nie tylko zależny od uwarunkowań składniowych, lecz w znacznie większym stopniu od czynników pozajęzykowych” (tłumaczenie autora).

Niedostateczna znajomość cech prozodycznych może więc prowadzić do złej oceny mówiącego, niezrozumienia jego intencji czy złego odczytania jego zamiarów, gdy np. wypowiedź będzie rozpoczęta i zakończona stosunkowo wysoko, w miejsce intonacji opadającej zastosowana będzie melodia wznosząca, bądź wypowiedź nie będzie prozodycznie koresponowała z nastrojem sytuacji pozajęzykowej. W dobie nastawienia komunikacyjnego w nauce języków obcych jest rzeczą zasadniczą, aby uczący się byli w stanie podejmować kontakty interpersonalne już na początkowych etapach nauki. Słuszność nauczania w ramach kształcenia wymowy w pierwszej kolejności komponentu suprasegmentalnego zapewniającego skuteczną komunikację nie powinna więc podlegać dyskusji. Wydaje się również rzeczą naturalną, że po opanowaniu umiejętności skutecznego komunikowania się należy rozpocząć systematyczną pracę nad jakością przekazu, która winna być zdefiniowana w postaci wytyczonych celów, do którego w ramach procesu dydaktycznego dąży zarówno nauczyciel jak i uczniowie. Jeżeli skuteczność komunikacji to cechy prozodyczne, to jako wyznacznik jakości uznajemy przede wszystkim komponent segmentalny. To właśnie wymowa poszczególnych głosek decyduje o jakości wypowiedzi oraz w przypadku mankamentów sprawia, iż jesteśmy rozpoznawalni jako obcokrajowcy. Ponieważ trening fonetyczny ma na celu maksymalizację efektu dydaktycznego w postaci osiągnięcia wysokiego poziomu jakości wymowy, należy zbadać w jaki sposób tę jakość osiągnąć i które głoski przyczyniają się w najwyższym stopniu do tzw. negatywnego efektu „obcego akcentu”.

3. Cel nauczania wymowy

Celem podstawowym nauczania wymowy jest zwykle osiągnięcie pewnego minimum fonetycznego, które różnie jest definiowane dla różnych grup uczących się. Dla studentów 3-letnich studiów licencjackich na kierunku język niemiecki winno to być z pewnością opanowanie tejże sprawności językowej w zakresie zarówno percepcji jako realizacji wypowiedzi na stosunkowo wysokim poziomie, który za Kelzem (1976: 30f) określamy następująco: „Uczący się pragną w znacznym stopniu rozumieć wypowiedzi w języku obcym oraz możliwie bezbłędnie wymawiać. Dążą do opanowania norm języka standardowego, są jeszcze jednakże rozpoznawani jako obcokrajowcy” (tłumaczenie autora). Podobnie definiują docelowy poziom kompetencji fonetycznej studentów filologii obcych oraz przyszłych nauczycieli języków obcych Morciniec/Prędota określając ten cel jako „uzyskanie pełnej kompetencji percepcyjnej i maksymalne zbliżenie się do obcej normy ortofonicznej w zakresie produkcji” (Morciniec i Prędota 2005: 22).

4. Metoda Pareto

Postawienie ww. celu rodzi oczywiste pytania: w jaki sposób osiągnąć pożądaną jakość w danym czasie, który mamy do dyspozycji (?), czego nauczać (?), które głoski są mniej ważne i możemy je pominąć(?) i wreszcie jak osiągnąć przy danym nakładzie pracy maksymalny efekt końcowy (?). Zwłaszcza ostatnie pytanie jest kluczowe dla naszych dalszych rozważań, gdyż zastosowana metoda Pareto, zwana też metodą 80/20 pozwoli nam na dokładne zdefiniowanie zakresu materiału, nad jakim winien pracować z uczniami nauczyciel języka niemieckiego, aby znacząco poprawić jakość wymowy uczących się. Celem przeprowadzonej poniżej analizy błędów będzie zatem ustalenie proporcji ilościowo-ważnościowych dla zjawisk fonetycznych, które mają istotny wpływ na jakość wymowy. Zgodnie z wyżej wymienionym stwierdzeniem, iż komponent segmentalny, a więc realizacja poszczególnych głosek ma największy wpływ na jakość wypowiedzi, interesować na będzie rola obu grup głosek, tj. samogłosek i spółgłosek w tym zakresie. Według Ortmana (1978) zdecydowanie więcej problemów sprawiają Polakom uczącym się języka niemieckiego samogłoski aniżeli spółgłoski przy ich jednoczesnej mniejszej częstotliwości występowania w tekstach (Meier 1978: 249). Stąd też właśnie samogłoski zostaną poddane analizie ilościowo-ważnościowej zgodnie z zasadą Pareto.

5. Hipoteza

Odpowiednio do przyjętego narzędzia badania efektywności, tj. zasady Pareto zakładamy, iż w języku niemieckim występują pewne samogłoski, które

- są bardziej odpowiedzialne za zjawisko „obcego akcentu” i wymagają większych nakładów pracy ze strony uczącego się;
- i jednocześnie zdecydowanie rzadziej pojawiają się w realizowanych wypowiedziach, tj. podlegają znacznej dysproporcji częstotliwości występowania.

W latach 70-tych Ortmann (1978: 62) zdołał ustalić w swojej pracy *Feststellung der Lernschwierigkeiten* na podstawie ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli języka niemieckiego uczących studentów z Polski, jakie głoski stwarzają największe problemy w opanowaniu wymowy niemieckiej. Bazując na doświadczeniu zawodowym nauczyciele ci typowali wówczas, jak w Tabeli 1. Zestawienie to wskazuje jednoznacznie na samogłoski długie zamknięte, które są obce językowi polskiemu, więc w naturalny sposób sprawiają trudności w ich opanowaniu. Jednakże zauważalne jest w obrębie tej grupy znaczne różnicowanie w stopniu trudności. Jeżeli takie głoski jak [A:] i [o:] sprawiają trudność na poziomie 71,4%, to w przypadku [e:] [ɛ:] lub [O:] jest to 100%.

Zasada Pareto jako narzędzie analizy błędów

Pozycja	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Samogłoska	I1	I	Y1	Y	E1	E	E2	Q1	Q	↔	A	A1	O	O1	U	U1
	ɪ	ʏ	ʏ	ʏ	ɛ	E	E	ɔ	ɔ	↔	α	A	□	o	Y	u
Stopień trudności w %	85,7	42,9	85,7	85,7	100	14,3	71,4	100	100	42,9	14,3	71,4	-----	100	100	85,7

Tabela 1: Problemy polskich studentów w opanowaniu samogłosek niemieckich.

Stosując kryterium statystycznego rozkładu normalnego odrzucamy wytypowane przez nauczycieli samogłoski o stopniu trudności poniżej 50%, otrzymujemy wówczas: [ɪ], [ʏ], [ʏ], [ɛ], [E], [O], [ɔ], [A], [o], [u], które zestawiamy następnie z ich częstotliwością występowania. Wg Kohlera¹ (1995: 22) wszystkie powyższe samogłoski wykazują całkowitą częstotliwość występowania nieco ponad 20%. Istnieje zatem przesłanka, że ww. wybór nauczycieli może spełnić zasadę Pareto, jeżeli powyższa suma częstotliwości występowania wyselekcjonowanych samogłosek znajduje się w znaczącej dysproporcji do sumy popełnianych na nich błędach wymowy. Szczegółowa analiza badania przeprowadzonego na studentach winna tę kwestię wyjaśnić.

6. Badanie

Badaniu poddanych zostało 10 studentów I-go roku na kierunku język niemiecki, którzy zostali poproszeni o przeczytanie tekstu składającego się 120 słów (ok. 730 głosek) nieodbiegającego znacznie od średniej statystycznej częstotliwości występowania uzyskanej przez Kohlera. Każda wypowiedź została nagrana za pomocą specjalistycznego oprogramowania Praat 4.3.19, a następnie poddana analizie pod kątem błędów wymowy samogłosek. Jako błąd wymowy traktujemy wszelkie odstępstwa od normy języka standardowego (Rausch i Rausch 2000: 46) Wyniki analizy błędów zostały ujęte w Tabeli 2.

¹ Kohler (1995) dokonał zestawienia statystycznego częstotliwości występowania spółgłosek i samogłosek niemieckich na podstawie analizy 23 985 słów z Leksykonu Kilońskiego (Kieler Lexikon).

Lp.	Samogłoska	Częstotliwość w tekście	Częstotliwość w %	Suma błędów popęlnionych przez 10 studentów	Średnia	Stosunek błędów do częstotliwości	Udział w sumie całkowitej błędów [w %]
1	2	3	4	5	6	7	8
1	↔	38	20,77%	19	1,90	5,00%	5,44%
2	I	19	10,38%	19	1,90	10,00%	5,44%
3	A	18	9,84%	16	1,60	8,89%	4,58%
4	ɪ	17	9,29%	15	1,50	8,82%	4,30%
5	ε	16	8,74%	121	12,10	75,63%	34,67%
6	α	14	7,65%	0	0,00	0,00%	0,00%
7	Y	12	6,56%	2	0,20	1,67%	0,57%
8	E	10	5,46%	1	0,10	1,00%	0,29%
9	αo	8	4,37%	0	0,00	0,00%	0,00%
10	o	7	3,83%	60	6,00	85,71%	17,19%
11	□	7	3,83%	0	0,00	0,00%	0,00%
12	o	3	1,64%	26	2,60	86,67%	7,45%
13	u:	3	1,64%	13	1,30	43,33%	3,72%
14	αε	3	1,64%	0	0,00	0,00%	0,00%
15	Œ	2	1,09%	16	1,60	80,00%	4,58%
16	ψ	2	1,09%	17	1,70	85,00%	4,87%
17	E	2	1,09%	16	1,60	80,00%	4,58%
18	Ψ	1	0,55%	8	0,80	80,00%	2,29%
19	□O	1	0,55%	0	0,00	0,00%	0,00%
Suma:			100%	349			

Tabela 2: Zestawienie statystyczne popełnionych błędów wymowy.

Kolumny 3 i 4 pokazują częstotliwość poszczególnych samogłosek w tekście w ujęciu liczbowym i procentowym, kolumna 5 dokumentuje z kolei błędy na samogłoskach (suma) popełnione przez studentów biorących udział w badaniu i wreszcie kolumny 6 i 7 przedstawiają odpowiednio sumę błędów dla poszczególnych głosek, stosunek ilości błędów do częstotliwości występowania samogłoski i wreszcie udział danej samogłoski w ogólnej ilości błędów.

7. Błędy wymowy i ryzyko popełnienia błędu

Głoski w Tabeli 3 zostały posortowane na podstawie kryterium ryzyka popełnienia błędu wymowy, tj. wg stosunku średniej wartości popełnionych na samogłosce błędów do jej częstotliwości występowania. Jeżeli ryzyko popełnienia błędu wymowy byłoby jednakowe dla wszystkich głosek mielibyśmy przypuszczalnie taką sytuację, iż prawdopodobieństwo jego popełnienia wynosiłoby 0,5 dla wszystkich samogłosek zgodnie ze statystycznym rozkładem normalnym. Stosunek błędów do częstotliwości występowania pozwala na ustalenie ryzyka popeł-

nienia błędu wymowy, który traktujemy jako statystyczne odchylenie od normy języka standardowego. Samogłoskom, których współczynnik ryzyka (błędu) wynosi powyżej 0,5 nadajemy etykietę samogłosek wysokiego ryzyka, samogłoskom o współczynniku poniżej 0,5 etykietę samogłosek niskiego ryzyka. Zgodnie z postawioną hipotezą bardziej interesujące są dla nas samogłoski o współczynniku ryzyka popełnienia błędu >50%, gdyż stanowią zdecydowanie mniejszą grupę pod względem częstotliwości występowania. Ich całkowity udział w tekście wynosi 18,03%. Są to więc samogłoski [ɛ], [O], [œ], [ʏ], [ʋ], [E] i [o], zamieszczone w Tabeli 4. Przyczyn popełnianych błędów należy upatrywać głównie w interferencji między językami oraz w różnicach systemów dźwiękowych L1 i L2, które Hirschfeld (2004: 28) zestawia z w postaci rastra umożliwiającego ustalenie źródła błędów interferencyjnych, co nie jest jednakże przedmiotem niniejszej dywagacji i zasługuje na odrębne potraktowanie.

Lp.	Samogłoska	Częstotliwość w tekście	Częstotliwość w %	Suma błędów popełnionych przez 10 studentów	Średnia	Stosunek błędów do częstotliwości	Udział w sumie całkowitej błędów [w %]
1	2	3	4	5	6	7	8
1	O	3	1,64%	26	2,60	86,67%	7,45%
2	o	7	3,83%	60	6,00	85,71%	17,19%
3	ʏ	2	1,09%	17	1,70	85,00%	4,87%
4	œ	2	1,09%	16	1,60	80,00%	4,58%
5	E	2	1,09%	16	1,60	80,00%	4,58%
6	ʏ	1	0,55%	8	0,80	80,00%	2,29%
7	ɛ	16	8,74%	121	12,10	75,63%	34,67%
8	u:	3	1,64%	13	1,30	43,33%	3,72%
9	I	19	10,38%	19	1,90	10,00%	5,44%
10	A	18	9,84%	16	1,60	8,89%	4,58%
11	ɪ	17	9,29%	15	1,50	8,82%	4,30%
12	↔	38	20,77%	19	1,90	5,00%	5,44%
13	Y	12	6,56%	2	0,20	1,67%	0,57%
14	E	10	5,46%	1	0,10	1,00%	0,29%
15	α	14	7,65%	0	0,00	0,00%	0,00%
16	αo	8	4,37%	0	0,00	0,00%	0,00%
17	□	7	3,83%	0	0,00	0,00%	0,00%
18	αε	3	1,64%	0	0,00	0,00%	0,00%
19	□O	1	0,55%	0	0,00	0,00%	0,00%

Tabela 3: Zestawienie samogłosek według stosunku błędów do częstotliwości występowania tych samogłosek.

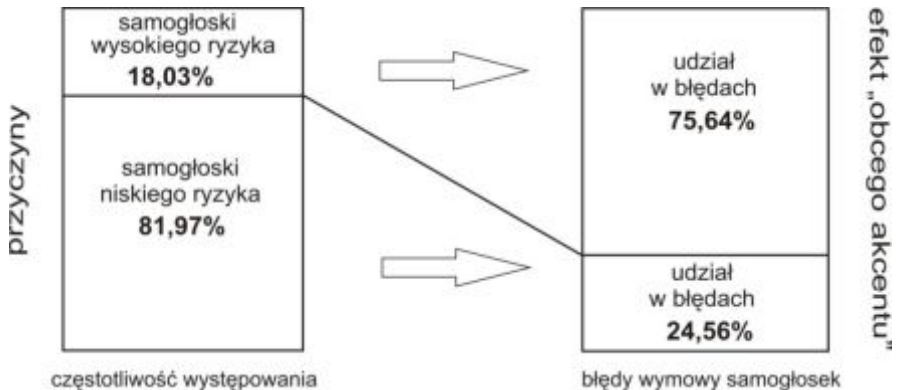
Lp.	Samogłoska	Częstotliwość	Częstotliwość	Suma	Średnia	Stosunek	Udział w
-----	------------	---------------	---------------	------	---------	----------	----------

		w tekście	w %	błędów popełnionych przez 10 studentów		błędów do częstości	sumie całkowitej błędów [w %]
1	2	3	4	5	6	7	8
1	O	3	1,64%	26	2,60	86,67%	7,45%
2	o	7	3,83%	60	6,00	85,71%	17,19%
3	ψ	2	1,09%	17	1,70	85,00%	4,87%
4	æ	2	1,09%	16	1,60	80,00%	4,58%
5	E	2	1,09%	16	1,60	80,00%	4,58%
6	Ψ	1	0,55%	8	0,80	80,00%	2,29%
7	ε	16	8,74%	121	12,10	75,63%	34,67%
Suma:		18,03%				75,64%	

Tabela 4: Samogłoski tzw. „wysokiego ryzyka”.

8. Wynik badania

Podstawiając wyszczególnione samogłoski „wysokiego ryzyka” do poniższego schematu Pareto (Rysunek 1) w prosty sposób wykazujemy, iż stosunkowo niewielka liczba zdarzeń, tj. 18,03% wszystkich samogłosek decyduje o 75,64% (negatywnych) efektów, podczas gdy cała reszta, tj. 81,97% zdarzeń będzie odpowiadała jedynie za pozostałe 24,56% błędów.



Rysunek 1: Schemat Pareto.

Innymi słowy samogłoski, których częstotliwość występowania stanowi w sumie zaledwie 18,03% częstotliwości wszystkich samogłosek, wykazują udział w błędach na poziomie 75,64%. Wyraźnie mamy tutaj zatem do czynienia z dysproporcją ilościowo ważnościową, która zasadniczo znajduje odbicie w jakości wymowy studentów.

9. Wnioski końcowe

Istotą stosowania zasady Pareto w badaniu czynników mających wpływ na efektywność i jakość jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, w którym miejscu należy podjąć działania korygujące, aby zmienić niekorzystny stosunek. W naszym przypadku problem dotyczy określonego zakresu materiału oraz pewnych punktów ciężkości w nauczaniu wymowy. Stąd też należałoby opisaną powyżej proporcję wykorzystać do wprowadzenia zmian w programie kształcenia i położyć nacisk na te elementy wymowy, które skutkują największą ilością błędów kosztem głosek, które Polakom uczącym się języka niemieckiego sprawiają raczej niewielką trudność w ich opanowaniu. Również Morciniec i Prędota (2005: 22) zauważają, iż „byłoby rzeczą nieekonomiczną i niepotrzebną stratą czasu, gdybyśmy chcieli uczyć ucznia polskiego wszystkich po kolei głosek niemieckich bez wyjątku”.

Jeżeli zatem odpowiednio do ustaleń potwierdzonych badaniami skoncentrujemy działania korygujące na grupie samogłosek wysokiego ryzyka, które stanowią statystyczną mniejszość, możemy osiągnąć niebywały postęp w poprawie jakości wymowy. Innymi słowy, jeżeli nasi studenci, na których przeprowadzone zostało powyższe badanie, wyeliminują błędy wymowy popełniane na samogłoskach wysokiego ryzyka, dokonają postępu jakościowego o blisko 76%! Patrząc na proces dydaktyczny w kategoriach ekonomiki pracy, ćwiczenia pozostałych samogłosek, które uczący się muszą jednakże również opanować, nie wydają się już tak efektywne, ponieważ postęp nie będzie tak spektakularny. Będzie się z nimi bowiem wiązał spory nakład pracy, a efekt będzie zauważalny dopiero w dłuższym okresie czasu. W procesie opanowywania wymowy języka obcego musimy jednakże opanować wszystkie komponenty bez wyjątku i nie możemy sobie pozwolić na pominięcie żadnego z nich. Mając na uwadze efektywność kształcenia wymowy ww. badanie oraz wnioski mogą posłużyć jako wskazówka przy wyznaczaniu priorytetów, planowaniu materiału oraz ustalaniu objętości i intensywności ćwiczeń.

BIBLIOGRAFIA

- Dieling, H. i Hirschfeld, U. 2001. *Phonetik lehren und lernen*. München: Langenscheidt.
- Górka, J. 1998. *Untersuchungen zur Satzakkzentuierung polnischer Deutschlernender*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kelz, H. 1976. *Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Buske Verlag.
- Kohler, J. K. 1995. *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin: ESV.
- Morciniec, N. i Prędota, S. 2005. *Podręcznik wymowy niemieckiej*. Warszawa: PWN.
- Ortmann, W. 1976. *Lernschwierigkeiten in der deutschen Aussprache*. München: Goethe-Institut.
- Rausch, R. i Rausch, I. 2000. *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Leipzig: Langenscheidt.

Dorota Karczewska
Uniwersytet Warszawski

KLASYFIKACJA I OCENA FRANCUSKOJĘZYCZNYCH ZASOBÓW GLOTTOMULTIMEDIALNYCH

Classification and assessment of multimedia resources in teaching French

Considering that traditional didactic methods and didactic means applied in teaching and learning foreign languages seem to be insufficient, it is a necessity or it is more and more often postulated (as a kind of *signum temporis*) to establish a new model of teaching foreign languages, taking full advantage of modern computer technologies. However, the present paper does not aim at putting forward a given concept, but at introducing the matter through the reflection on the issue of creating educational materials making use of the most recent didactic tools.

In the face of abundant and diversified offer of on-line materials for teaching the French language, the author of the paper makes an attempt to define the accessible resources, to make their characteristics or finally their classification, as well as their evaluation. The analyse is based on the French language on-line resources prepared by French teachers. Owing to the limited volume of the paper, only selected aspects connected with the addressed issues are presented. The analysis in question is carried out in the context of the individualised process of making educational resources, originality and innovation of activities made by French teachers, human and technical ideas infiltrating each another as well as the selection of intellectual and executive tools.

1. Wstęp

Zwážywszy, iż tradycyjne metody i środki dydaktyczne stosowane w dydaktyce języków obcych wydają się być obecnie niewystarczające, koniecznością czy też coraz powszechniej zgłaszany postulat (swoistym *signum temporis*)

staje się stworzenie nowego modelu kształcenia języków obcych, w pełni wykorzystującego nowoczesne techniki komputerowe oraz opartego o kognitywne rozumienie multimediów. Celem niniejszego artykułu nie jest jednak zaproponowanie określonej koncepcji, lecz wprowadzenie do zagadnienia poprzez refleksję nad problematyką tworzenia materiałów edukacyjnych wykorzystujących najnowsze narzędzia dydaktyczne.

Bogata oraz zróżnicowana oferta dostępnych w sieci materiałów do nauki języka francuskiego wymaga ich usystematyzowania, sklasyfikowania oraz ustalenia kryteriów ich ewentualnej oceny. Wszak materiały te są szczególnie cennym źródłem propozycji glottodydaktycznych, nowych idei, swoistą bazą danych dla nauczycieli języka obcego. Zanim jednak przejdziemy do ich klasyfikacji, spróbujmy je zdefiniować. Materiały te proponujemy określać mianem *zasobów glottomultimedialnych*, przyjmując za punkt wyjścia definicję zaproponowaną przez Jankojća. Terminem *materiałów glottomultimedialnych* badacz ten objął (1996: 17):

(...) wszystko to, co jest źródłem i nośnikiem różnych informacji, i jest lub może być wykorzystane w procesie dydaktycznym nauczania języków obcych. (...) Wszystko, co uczy, pomaga, wzmacnia i jest źródłem procesu nauczania i uczenia się języka obcego, (...) a także całą infrastrukturę dydaktyczną, czyli bazę edukacyjną, techniczną i organizacyjną składającą się na proces dydaktyczny nauczania języka obcego.

Ze względu jednak na różnorodność formy jak i treści omawianego materiału¹ będziemy je oznaczać mianem *zasobów glottomultimedialnych*. *Zasoby* noszą bowiem znamiona obfitości, znaczącej ilości czegoś. Ponadto, nawiązują w większym stopniu niż *materiały* do wszechobecnego dziś świata cyberprzestrzeni. Z kolei, drugi człon nazwy odsyła nas do glottodydaktyki czyli procesu nauczania języków obcych w kontekście najnowszych technologii. Czas przełomu tysiącleci zdominowany jest gwałtownym wzrostem znaczenia informacji, jej poszukiwania, przetwarzania oraz prezentowania. Jej powszechnej wymianie służą w dzisiejszym świecie technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT)² zwane powszechnie multimediami³. W po-

¹ Bogactwo oferty w zakresie francuskojęzycznych materiałów dydaktycznych on-line w kontekście ich ilości jest trudne do określenia, zważywszy, iż są one, po pierwsze, dość rozproszone, po wtóre, nie zostały jak dotąd poddane, według naszej wiedzy, analizom ilościowym.

² Skrót od *Information and Communication Technologies*.

³ Termin *multimedia* często używany jest zamiennie z innym terminem: *hipermedia*. Jego twórcą był Ted Nelson, który pod tym pojęciem rozumiał komputerowy nośnik informacji. Siemieniecki (2004: 247) cytuje również definicję przyjętą przez innych badaczy, Arentsa i Bogaerts, którzy rozumieją hipermedia jako elastyczne, wzajemne powiązanie różnych typów informacji. W tym kontekście przyjmuje się, iż oba terminy można stosować zamiennie.

wszechnym odbiorze pojęcie to kryje w sobie wiele możliwości definicyjnych, gdyż wiele osób nadaje mu różne znaczenia, choć za wspólny mianownik uznać można Steinbrikskie (1993: 17) wykraczanie poza obszar przetwarzania tekstu i liczb. Z perspektywy językoznawczej możemy powiedzieć, iż termin ten oznacza wielość środków komunikowania. „Taką definicję pojęcia przyjmowano przez wiele lat w technologii kształcenia, traktując multimedia jako wszystkie media informacyjne: prasę, książki i czasopisma, taśmy audio i wideo, radio i telewizję, sprzęt audiowizualny, środki fotograficzne i inne” (Siemieniecki 2004: 247). Ujęcie to dziś postrzegane jest jako tradycyjne. Z punktu widzenia procesu komunikacji, przyjmuje się nowsze spojrzenia na multimedia. Pierwsze z nich, starsze, powstałe w latach sześćdziesiątych i dominujące do połowy lat osiemdziesiątych, przyjmuje, że multimedia stanowią połączenie różnych komponentów audiowizualnych (tekst, obraz, grafika, dźwięk, muzyka itp.), służących ukazaniu treści edukacyjnych. Drugie, nowsze, wiąże się z teorią kognitywistyczną, według której multimedia nie są już postrzegane jako zbiór odrębnych mediów, ale jako całość narzędzi rozwoju poznawczego (Siemieniecki 2004: 247-248). Innymi słowy, multimedia to „całokształt komunikatów oraz narzędzi technologii informacyjnej, jakimi dysponuje człowiek w procesie poznania. [Ich] cechą charakterystyczną (...) jest aktywność odbiorcy w trakcie pracy z nimi oraz możliwość wykorzystania ich w świecie wirtualnym” (2004: 249).

W świetle powyższych rozważań przyjmujemy zatem, iż za *zasoby glottomultimedialne* uważać będziemy wszystko to, co za sprawą i dzięki multimediom jest źródłem i nośnikiem różnych informacji, co służy jej wymianie, co stymuluje myśl i jest lub może być wykorzystane w procesie dydaktycznym nauczania języków obcych. Innymi słowy to źródła i nośnik informacji wykorzystywanych w nowoczesnym procesie glottodydaktycznym (opartym na kognitywistyce edukacyjnej) oraz infrastruktura dydaktyczna składająca się na ów proces, ujmowana w kontekście multimedii jako całokształtu systemu wielomodalnego oraz narzędzi ICT, jakimi dysponuje uczący (się) w procesie poznania. Przez wielomodalność rozumiemy, przyjmując za Duchem (1997: 259), używanie różnorodnych technik, takich, jak tekst, grafika, obrazy, mowa i muzyka oraz animacja, służących przetwarzaniu i reorganizowaniu informacji w celu przedstawiania rzeczy i zjawisk.

2. Klasyfikacja zasobów

Zasoby dostępne w Internecie są bardzo różnorodne i mają różny status. Louveau i Mangenot (2006) proponują, by podzielić je na następujące kategorie:

- *informacje praktyczne* (franc. *informations pratiques*) zawierające np. strony stowarzyszeń czy instytucji oferujących kursy języka francuskiego jako obcego (FLE);

- *zasoby dydaktyczne (ressources didactiques)*, czyli rozważania teoretyczno-praktyczne na temat wybranych aspektów nauczania języka. Do kategorii tej należą m.in. strony poświęcone zastosowaniu najnowszych technologii w dydaktyce języka;
- *zasoby tzw. surowe (ressources brutes)*, mogące pełnić rolę dokumentów autentycznych, które wymagają jednak dydaktycznego opracowania (np. strony muzeów, kanałów telewizyjnych itp.);
- *zasoby transdyscyplinarne (ressources transdisciplinaires)*, strony proponujące ćwiczenia i gry interaktywne z innych dziedzin niż językowe;
- *zasoby edukacyjne przeznaczone do nauki języka francuskiego (ressources pédagogiques FLE)*, które stanowią gotową formułę do wykorzystania w dydaktyce językowej lub też punkt wyjścia do dalszych opracowań i adaptacji;
- *zasoby metalingwistyczne (ressources métalinguistiques)*, do których zaliczyć można e-słowniki, e-tłumaczy, gramatykę on-line, korpusy tekstów itp.;
- *zasoby metakognitywne (ressources métacognitives)*. Zdaniem Louveau i Mangenot jest to kategoria stosunkowo rzadko spotykana, której celem jest uczenie jak uczyć się języków (np. poprzez zapoznanie się z własnym stylem uczenia). Autorzy powyższej klasyfikacji zaznaczają, że na granicy tej kategorii oraz zasobów edukacyjnych plasują się testy⁴.

W kontekście kognitywistyki edukacyjnej opartej o najnowsze zdobycze technologii najbardziej interesujące wydają się nam te zasoby przeznaczone na potrzeby dydaktyki języka francuskiego, które są efektem zindywidualizowanego procesu tworzenia, oryginalności podejmowanych działań oraz przenikania się myśli humanistycznej i technicznej. Przyjrzyjmy się im zatem bliżej. Po dość pobieżnym oglądzie zebranego materiału stwierdzić możemy, iż pod wieloma względami zasoby te nie są jednorodne. W Internecie znaleźć możemy wiele ich rodzajów. Próbkę ich typologizacji podjęła ekipa tworząca kilka lat temu francuskojęzyczny serwis Frantice działający na portalu Interkl@sa⁵. Serwis ten zawiera m.in. pomoce dydaktyczne⁶ przygotowane przez nauczycieli języka francuskiego dla innych dydaktyków tego języka oraz nauczycieli przedmiotów nauczanych w języku francuskim. Wśród proponowanych zasobów edukacyjnych znajdują się *scenariusze lekcji*, *materiały dydaktyczne* oraz *przewodniki metodyczne*. Zaproponowana klasyfikacja wydaje się jednak nie dość wyraźnie rozgraniczać typy proponowanych zasobów. Brak tu jest przede

⁴ Inną, choć nieco zbliżoną typologię zasobów proponuje Alvarez (2007), dzieląc je na dwie podstawowe kategorie: *zasoby tzw. surowe (recursos brutos)* i *zasoby edukacyjne (recursos pedagógicos)*. Pełna klasyfikacja dostępna na stronie Universidad Autonomia de Madrid: http://www.onyva.es/SPACE_ENSEIGNANTS.html#Classification%20des%20ressources%20Internet.

⁵ Serwis Frantice (<http://frantice.interklasa.pl/frantice/index/strony?mainSP= strony&lang=pl>) powstał z inicjatywy Ambasady Francji we współpracy z Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli CODN podległym Ministerstwu Edukacji Narodowej.

⁶ Określane są tu one jako zasoby pomocne w przygotowaniu i prowadzeniu lekcji.

wszystkim wyraźnych kryteriów podziału. I choć wydaje się, że jest ona próbą typologizacji zasobów edukacyjnych, które Louveau i Mangenot nazywają *zasobami edukacyjnymi przeznaczonymi do nauki języka francuskiego* (ressources pédagogiques FLE), klasyfikacja ta ma charakter bardziej ogólny i nawiązuje do ogólnego podziału zasobów dostępnych w Internecie. Naszym zdaniem, zebrane w serwisie Frantice materiały plasują się na poziomie *zasobów dydaktycznych i/lub zasobów edukacyjnych przeznaczonych do nauki języka francuskiego*.

Wróćmy jednak do zasobów, które stanowią centrum naszego zainteresowania⁷. Zdaniem Louveau i Mangenot:

ressources pédagogiques pour les langues proposent une ou des activités d'apprentissage, amenant l'apprenant à manipuler et à utiliser, d'une manière ou d'une autre, la langue étrangère; ces activités sont repérables par des consignes. S'il n'y a pas d'activité à réaliser (pas de consignes), on a alors affaire à un autre type de ressource (2006: 37)⁸.

W świetle powyższej definicji można powiedzieć, że warunkiem *sine qua non* omawianych zasobów jest obecność *zadania językowego*⁹. Tym samym *zasoby edukacyjne* dzielą się dalej na:

- *Ćwiczenia* (franc. *exercices*). Najczęściej spotykane w sieci to testy (OCM), teksty z lukami, rozsypanki wyrazowe czy też ćwiczenia, polegające na łączeniu w pary określonych słów lub wyrażań. Te, wydawałoby się typowe przykłady ćwiczeń językowych nabierają jednak nowego wymiaru, gdy odwołują się do autentycznych zasobów dostępnych w sieci i wykorzystują dostępne narzędzia ICT. Najpopularniejszym oprogramowaniem do generowania interaktywnych ćwiczeń wymienionych powyżej typów są kanadyjskie *Hot Potatoes*¹⁰ czy *Net Quiz*¹¹, a także *Usina Quiz*¹². Godne odnotowania są także: *Polar FLE*¹³, ćwiczenia do samodzielnej nauki jako dodatek do róż-

⁷ Francuska wersja standardów LOM definiuje *zasoby edukacyjne* jako zasoby wykorzystywane w kontekście kształcenia, nauczania i uczenia się języków obcych. Na miano zasobów edukacyjnych zasługują zarówno materiały zdigitalizowane, jak i tradycyjne.

⁸ W przekładzie na język polski tekst ma następujące brzmienie: *zasoby edukacyjne przeznaczone do nauki języka obcego* proponują wykonanie określonego rodzaju zadania językowego, umożliwiając uczącemu się operowanie, posługiwanie się w taki czy inny sposób danym językiem; każde z zadań poprzedzone jest poleceniem. Brak zadań (brak poleceń) oznacza, iż mamy do czynienia z innym rodzajem zasobów (tłum. D. K.).

⁹ Warto zwrócić uwagę, że w typologii Alvareza *activité (zadanie językowe)* stanowi odrębną kategorię.

¹⁰ <http://hotpot.uvic.ca/>.

¹¹ <http://rea.ccdmd.qc.ca/ri/netquizpro/>.

¹² <http://usinaquiz.free.fr/>.

¹³ <http://www.polarfle.com/>.

nych metod nauczania języka (np. *Accord*¹⁴, *Reflets sur Internet*¹⁵, uzupełnienie metody *Reflets* niveaux 1 et 2), a także gry językowe, np. *50 jeux de langue de Landroit*¹⁶.

- *Testy on-line*. Najslawniejszy system testów językowych on-line *DIALANG*¹⁷, pozwala na sprawdzenie poziomu biegłości językowej osoby zainteresowanej i ustalenie poziomu zaawansowania językowego (szerzej: Gajek 2005). Innym przykładem może być test proponowany przez Radio France International (RFI)¹⁸ lub *Test de Charlotte* opracowany przez *Centre national d'enseignement à distance* (CNED)¹⁹, choć ten ostatni ma bardziej charakter ludyczny.
- *Zadania zamknięte* (franc. *tâches fermées*²⁰). Są mniej liczne niż ćwiczenia ze względu na ograniczenia w aktywności łącz. Przykładami mogą być propozycje stacji telewizyjnej TV5 (*Les Aventures pédagogiques des Cités du Monde*, więcej: Tiano 2004)²¹, radia RFI {jedna z propozycji zatytułowana *Fait du jour* (w ramach *Le journal en français facile*²²) proponuje zestaw ćwiczeń (franc. *vrai/faux*, *texte à trous*, *QCM* itp.) po odsłuchaniu wybranej informacji radiowej²³} oraz strony Reading French²⁴.
- *Zadania otwarte* (franc. *tâches ouvertes*), nazywane również przez Louveau i Mangenot (2006) scenariuszami²⁵. W tej kategorii autorzy wyróżniają *scenariusze obejmujące wypowiedź pisemną* (franc. *scénarios avec production écrite*), a także *scenariusze obejmujące interakcje ustną* czyli udział w rozmowie (franc. *scénarios avec interaction orale*) (2006: 50-51).

¹⁴ <http://www.didieraccord.com/>.

¹⁵ http://www.fle2.hachette-livre.fr/Hachette_FLE/reflets/reflets_internet.htm.

¹⁶ <http://users.skynet.be/Landroit/indexj.html>.

¹⁷ <http://www.dialang.org>.

¹⁸ http://www.rfi.fr/lffr/questionnaires/077/questionnaire_96.asp (ścieżka dostępu: www.rfi.fr, wybrać zakładkę *langue française*, a następnie *TCF* (Test de connaissance du français)(menu z lewej strony).

¹⁹ <http://www.campus-electronique.tm.fr/TestFle/>.

²⁰ Tematyka zadań znana jest w dydaktyce językowej od około dwudziestu lat. Przyjmuje się, że prekursorami badań nad *zadaniami* są naukowcy brytyjscy. Pierwszą publikacją poruszającą tę kwestię była książka Nunana (1989). Wart odnotowania jest jednak powstały 4 lata wcześniej artykuł Boucharda, w którym autor, analizując elementy zapewniające spójność tekstową, a tym samym ułatwiające jego rozumienie oraz tworzenie dłuższych od zdania wypowiedzi, wprowadza podział na ćwiczenie, aktywność językową i zadanie (odpowiednio: *exercice*, *activité* i *tâche* (szerzej Bouchard 1985)).

²¹ http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/collection-26Voyages_Cites_du_Monde.htm.

²² http://www.rfi.fr/lffr/dynamiques/liste_fait_du_jour_archive.aspx.

²³ http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp.

²⁴ Kanadyjska propozycja Briana Gilla dostępna pod adresem <http://fis.ualgary.ca/RF/>.

²⁵ Por. definicję scenariusza według Pernina i Lejeune'a (2004).

Pierwszą grupę stanowią fora, wiki²⁶, dyskusje on-line czy blogi, a więc te zasoby, które mogą być wykorzystane np. w nauczaniu na odległość. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż blog nie jest sam w sobie zadaniem otwartym. Staje się nim dopiero wówczas, gdy uczący otrzymuje polecenie polegające np. na dopisaniu dalszego ciągu tekstu, czy skomentowaniu, ocenieniu innych produkcji. Drugą kategorię stanowią projekty, zadania realizowane w grupie uczniów w trakcie lekcji lub kursu. W tym przypadku nacisk położony jest na interaktywny charakter zadań nie tylko w kontekście multimedialnych, ale także ze względu na obecność nauczyciela, służącego pomocą i doświadczeniem. Przykładem zadań otwartych może być projekt *Le Cirque: une simulation globale*²⁷ opracowany przez Susanne Hirsch, który umożliwia wymianę doświadczeń z odbytych podróży lub inny, zatytułowany *Une fin de semaine dans le Dauphiné*²⁸. Celem tej propozycji jest stworzenie sztuki teatralnej, opowiadającej o pobycie 2-4 osobowej grupy uczestników w okolicach Grenoble lub też powstanie opowiadania na powyższy temat. Kolejny przykład to projekty zrealizowane przez studentów François Mangenot²⁹ czy strona autorstwa Michèle Magnin *La Page Pédagogique des Internauts*³⁰. Przeglądając powyższe projekty nasuwa się jednoznaczne skojarzenie z modelem zespołowego uczenia się, umożliwiającym tworzenie własnej wiedzy (idea konstruktywizmu) w oparciu o zasoby Internetu zwanym *webquestem* (WQ). Wprawdzie Louveau i Mangenot zastanawiają się, czy w przypadku tej formy zasobu można mówić o *zadaniu* (franc. *tâche*), skoro jednak finalnym efektem pracy zespołu jest przetworzenie nowych informacji i udostępnienie ich za pomocą stron WWW, za takowe zadanie WQ może zostać uznany. Jak zaznaczają jednak cytowani autorzy, z racji mnogości dziedzin, jakie może obejmować WQ (webquest może koncentrować się na pojedynczym przedmiocie lub być interdyscyplinarny) oraz faktu, że pojęcie *zadania* jest silnie związane z dydaktyką językową, webquest nie może być klasyfikowany jako jeden ze specyficznych zasobów edukacyjnych. Naszym zdaniem, te projekty, które stworzone zostały jako jeden ze środków wspierających dydaktykę języka francuskiego, i których ce-

²⁶ Wiki to rodzaj stron internetowych, które można nie tylko oglądać, ale też współtworzyć. Nazwa obejmuje również oprogramowanie, umożliwiające wspólną pracę wielu użytkowników przy tworzeniu stron, np. projekt gromadzący cytaty, maksymy, sentencje (<http://fr.wikiquote.org/wiki/Accueil>) czy projekt France Télévision (<http://wiki.france5.fr/index.php/Accueil>).

²⁷ <http://projects.edtech.sandi.net/langacad/lecirque/indexf.html>.

²⁸ http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/simul.htm.

²⁹ http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/maitrise2.htm.

³⁰ <http://home.sandiego.edu/~mmagnin/PagePedagogique.html>.

lem jest rozwijanie sprawności i kompetencji językowych można uznać za przykłady omawianej kategorii z pogranicza *zadań otwartych i zamkniętych*³¹. Inne przykłady *zadań otwartych* to liczne projekty i gotowe scenariusze lekcji przygotowane przez nauczycieli i studentów³², PrimTICE³³, PerfectTIC³⁴, EDU'bases³⁵ oraz wiele innych.

- *Kursy lub fragmenty kursów (moduły lekcyjne)*. Można powiedzieć, że tworzenie tej kategorii nie w pełni jest uzasadnione, gdyż wiele materiałów bazuje na omówionych wcześniej kategoriach zasobów. Zdaniem Louveau i Mangenot (2006: 51) warto ustanowić tu jednak odrębną kategorię, ze względu na fakt, iż strony internetowe, zawierające taką ofertę są wystarczająco spójne. Do grupy tej zaliczyć można ogólne kursy języka francuskiego (*Français interactif*³⁶, *French Steps* oraz inne przygotowane np. przez BBC moduły³⁷, *L'affaire du coffre*³⁸, *Mission Europe*³⁹), kursy rozwijające pewne kompetencje językowe (*Civilisation française*⁴⁰, *Le Lexique*⁴¹) czy wreszcie kursy francuskiego języka specjalistycznego (*Le français en affaires en Amérique du Nord et au Québec*⁴², propozycja radia RFI *Comment vont les affaires*⁴³).
- *Czasopisma pedagogiczne on-line (franc. magazines pédagogiques)*. Przykładem mogą być *Canal Rêve*⁴⁴ oraz *FLE, Bonjour de France*⁴⁵.

Zaprezentowana klasyfikacja podejmuje próbę zdefiniowania i uporządkowania francuskojęzycznych zasobów glottomultimedialnych. Naszym zdaniem nie w pełni jednak ukazuje bogactwo i złożoność omawianego materiału. Proponujemy zatem, by kategoria *zasobów edukacyjnych* obejmowała:

1. Ćwiczenia, zadania otwarte i zamknięte.
2. Kursy/moduły oraz dotychczas nie omawiane konspekty, opisy przebiegu jednostek lekcyjnych (tzw. *fiches pédagogiques*);
3. Testy (przygotowywane przez pojedynczych nauczycieli lub grupy specjalistów), znajdujące się pomiędzy grupami 1 i 2, a także trzy

³¹ Oryginalna strona WQ z linkami m.in. odsyłającymi do przykładów projektów w różnych językach, w tym we francuskim: <http://webquest.org/search/index.php>.

³² http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/scenario.htm.

³³ <http://primtice.education.fr>.

³⁴ <http://www.ccdmd.qc.ca/ri/perfectic/>.

³⁵ <http://www2.educnet.education.fr/sections/secondaire/edubases/>.

³⁶ <http://www.laits.utexas.edu/fi/>.

³⁷ <http://www.bbc.co.uk/languages/>.

³⁸ http://www.rfi.fr/lfen/pages/001/liste_adc_anglais.asp.

³⁹ <http://www.mission europe.eu/index.php?lang=fr>.

⁴⁰ <http://www.cortland.edu/flteach/civ/>.

⁴¹ <http://cr.middlebury.edu/public/french/Lexique/>.

⁴² <http://francais-affaires.com/>.

⁴³ http://www.rfi.fr/lfen/pages/001/liste_cva_anglais.asp.

⁴⁴ <http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/index.htm>.

⁴⁵ <http://www.bonjourdefrance.com>.

odrębne kategorie z pogranicza *zasobów edukacyjnych* i grupy zasobów, takich, jak *informacje praktyczne*, *zasoby dydaktyczne* i *zasoby tzw. surowe*. W pierwszej z nich mogłyby się znaleźć czasopisma i portale, w drugiej – platformy i webquesty, trzecią stanowiłyby korpusy. Wyjaśnijmy, skąd taki podział. Pierwszą grupę tworzą przede wszystkim zasoby oparte o różne formy proponowanej aktywności. Drugą – formy bardziej złożone lub heterogeniczne. Kursy/moduły zawierają bowiem całą gamę rozmaitych ćwiczeń, są jednak zazwyczaj tworzone przez grupę dydaktyków (tym samym więc, wymykają się trochę naszej optyce nauczyciela jako twórcy indywidualnego). Z kolei opisy przebiegu jednostek lekcyjnych (franc. *fiches pédagogiques*) są rodzajem ścieżki dydaktycznej, którą może podążać nauczyciel. Innymi słowy, to plan pracy, określona struktura⁴⁶ lekcji w połączeniu z przewidzianymi dla uczącego się zadaniami. W pewnym sensie przypomina ona scenariusze lekcji, choć nie jest tak jednorodna w swojej zawartości czy tak konsekwentnie budowana. W sieci znaleźć możemy bowiem również takie opisy przebiegu lekcji (franc. *fiches pédagogiques*), w których dominująca jest część praktyczna. Z kolei czasopisma i portale (*Franc-parler*⁴⁷, *Edufle*⁴⁸, *Fle.fr*⁴⁹, *Clicnet*⁵⁰, *Le point du FLE*⁵¹, *Sitographie FLE*⁵², *La culture francophone c'est chouette*⁵³) stanowią grupę pośrednią, gdyż często zawierają nie tylko zasoby edukacyjne, ale też inne rodzaje omówionych wcześniej zasobów dostępnych w sieci, a także różnego typu informacje czy wskazówki przeznaczone dla nauczycieli. W przedstawionej klasyfikacji stanowią rolę zwornika⁵⁴. Webquesty zaś i platformy typu Moodle, Ganesha czy Mayetic tworzą osobną kategorię, gdyż są rodzajem narzędzi, formatami, umożliwiającymi wypełnienie określonej treści. Platformy, podobnie jak blogi, nie są a priori zasobami glottomultimedialnymi w naszym rozumieniu pojęcia. Takimi jednak stać się mogą, o ile służyć będą wymianie informacji oraz będą wspierać proces dydaktyki językowej. To rodzaj przestrzeni, dzięki której uczący się może mieć łatwy dostęp do interesujących go, ważnych w procesie nauczania języka materiałów, jednocześnie otrzymując możliwość tworzenia. Z ko-

⁴⁶ Na konspekty, opisy przebiegu jednostek lekcyjnych (*fiches pédagogiques*) składają się określone kategorie. Są to (przykładowo): poziom nauczania, temat, zakładane cele, rozwijane kompetencje, wykorzystane materiały itd.

⁴⁷ <http://www.franc-parler.org/>.

⁴⁸ <http://www.edufle.net/>.

⁴⁹ <http://www.fle.fr>.

⁵⁰ <http://clicnet.swarthmore.edu>.

⁵¹ <http://www.lepointdufle.net>.

⁵² <http://perso.wanadoo.fr/fle-sitographie>.

⁵³ <http://www.francochouette.com>.

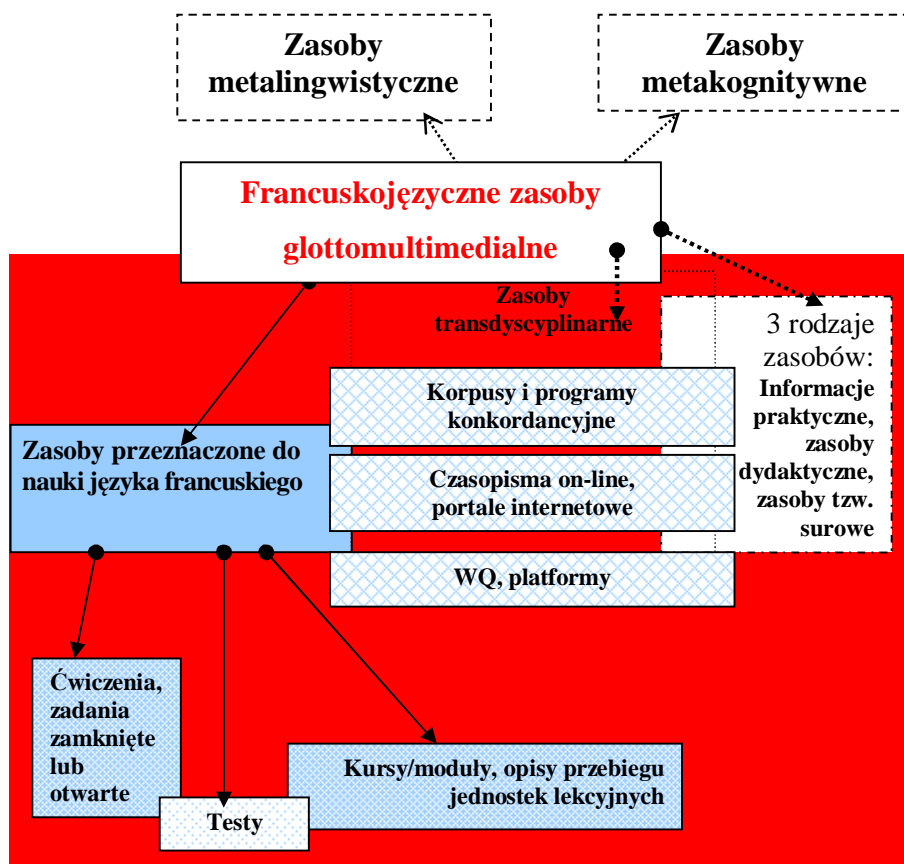
⁵⁴ U Alvareza portale stanowią odrębną kategorię.

lei korpusy jako zbiory różnego typu danych języka mówionego i pisanego (Lewandowska-Tomaszczyk 2005: 14; Surdacka 2006; Krajka 2007) plasują się bliżej *zasobów tzw. surowych*. Za sprawą jednak programów konkordancyjnych, umożliwiających wyszukiwanie listy przykładów, w których pojawia się szukane słowo, inaczej mówiąc, formułowanie zapytań za pośrednictwem schematów i strategii, korpusy sytuują się bliżej *zasobów edukacyjnych*. Proponowana klasyfikacja wyglądałaby więc jak na Rysunku 1.

3. Ocena zasobów glottomultimedialnych

Dostępne w sieci materiały do nauki języka francuskiego mogą podlegać zróżnicowanej ocenie, obejmującej m.in. zamierzenia dydaktyczne, sposób ich realizacji, skuteczność metodycznego zastosowania w porównaniu z tradycyjnym procesem kształcenia. Najczęściej wymienianym elementem jest ich teleologiczny charakter. Celowość podejmowanych działań staje się tu zasadą *sine qua non*. Wprawdzie zakres celów nauczania jest bardzo szeroki (Kupisiewicz 1984), podstawowym jednak zadaniem jest przyswojenie przez uczniów „określonych sposobów działania, a nie – jak uważa większość nauczycieli – sposobów rozwiązywania zadań” (Jaskuła 1996: 75). Jego precyzyjne określenie prowadzi do właściwego doboru treści kształcenia, a także wyboru form i metod nauczania. Pominięcie tego etapu lub też niedokładność identyfikacji celów mogą prowadzić, zdaniem Sokołowskiego i Bogdańskiego, do „uwzględniania przypadkowych elementów, wynikających z tzw. gry wyobraźni, albo do rozpatrywania tylko tych elementów, do których mamy subiektywnie pozytywny stosunek, bez względu na wagę celu” (1996: 113).

Kolejnym czynnikiem oceny zasobów jest ich wartość. Aksjologiczny aspekt zagadnienia wydaje się być szczególnie ważny i interesujący. Z jednej strony posługujemy się bowiem zbiorem, na który składają się wytwory najnowszej technologii, z drugiej – podzbiorem wytworów ludzkiej myśli i intelektu. Ich częścią wspólną są wartości. Po pierwsze, aksjologiczne aspekty wykorzystania multimediów koncentrują się wokół „techniki jako dóbr intelektualnych i materialnych, jako idei, paradygmatu w procesie dociekań naukowych” (Wenta 1996: 19). Po drugie, aksjologiczny charakter omawianych materiałów nawiązuje do wartości jako „cenionej myśli inicjującej lub sprawczej wobec danych rozwiązań technicznych, ujmowanych w kategoriach postaw lub koncepcji naukowo-technicznych albo nawet przeżyć związanych z aktami tworzenia” (ibid.). Tym samym osiąganе wartości wiążą się nie tylko z podejmowaniem zadaniem, ale również z powszechnie akceptowanymi wartościami nadrzędnymi: prawdą, pięknem, szacunkiem dla drugiego człowieka itd.



Rysunek 1: Francuskojęzyczne zasoby glottomultimedialne.

Najbardziej interesującym i złożonym punktem rozważań wydaje się być jednak proces poznawczy wyzwalaający m.in. postawy innowacyjne i twórcze. Innymi słowy, ocena stylu myślenia towarzyszącemu powstawaniu zasobów glottomultimedialnych i efektu zindywidualizowanego procesu ich tworzenia. Nie chodzi nam o gotowe programy komputerowe tworzone przez doświadczonych programistów, informatyków, zespoły specjalistów, wykorzystanie komputera jako maszyny umożliwiającej przechowywanie i wyszukiwanie danych, czy też tworzenie określonych modeli komputerowych na potrzeby konkretnych gałęzi humanistyki⁵⁵. Punktem dociekań jest tu styk humanistyki i rozwiązań technicznych, innymi słowy, dobór narzędzi intelektualnych i wykonawczych.

Nawiązując do wcześniejszych rozważań dotyczących aksjologii, możemy zauważyć, że spoiwem tego styku mogą być właśnie wartości. To one

⁵⁵ Przykłady takich zastosowań podaje W. Duch (1997).

pozwala ją na zhumanizowanie edukacji opartej o rozwiązania technologiczne, wspomagając rozwój człowieka poprzez włączenie go w proces tworzenia i wykorzystania wyników działań do doskonalenia siebie oraz otaczającego świata. Umożliwiają tym samym współudział multimediiów (dzięki ich strukturalnym i funkcjonalnym rozwiązaniom) w działaniach dydaktycznych, zmierzających do usprawnienia intelektualnego, praktycznego i moralnego człowieka, a także pomoc w samodzielnym dążeniu do odkrywania i realizowania indywidualnych planów zgodnie z powszechnym systemem wartości (Wenta 1996). Zdaniem Siemienieckiego (2002: 12-17) rozpatrywanie komputera przez humanistykę w kontekście edukacji może być definiowane w obrębie dwóch obszarów. Pierwszy z nich, o dużym stopniu ogólności, wyznacza miejsce i rolę komputera w rozwoju humanistycznym człowieka. Drugi, szczegółowy, dotyczy procesu jego wykorzystania w kategoriach myślenia o komputerze, jak i myślenia z udziałem komputera. Kontakt człowieka z komputerem owocuje zderzeniem różnych sposobów rozumowania, myślenia. „W istocie człowiek myśli w sposób paraboliczny, a w toku wykonywania zadania o charakterze intelektualnym wielokrotnie odrywa swoją uwagę i przemieszcza się po różnych zakamarkach pamięci” (Wenta 1996: 22). Jeśli spojrzeć na problem od strony nauczyciela humanisty, mamy dodatkowo do czynienia z rozumowaniem otwartym, wieloznacznym, heurystycznym (Siemieniecki 2002: 17), wypełnionym konotacjami, metaforami, innymi słowy, z myśleniem złożonym (Siemieniecki 2001: 20). Z kolei operacje komputerowe oparte są na myśleniu algorytmicznym, precyzyjnym, formalnym, jednoznacznym, na ogół nienaturalnym dla człowieka (Wenta op.cit.). Z tej perspektywy możemy zauważyć, że pogranicze technologii komputerowych i humanistyki przypomina łączenie ze sobą odległych elementów, często pochodzących z odległych, a nawet izolowanych dziedzin wiedzy. Ta guilfordowska metoda twórczego rozwiązywania problemów, motywuje umysł do poszukiwania nowych idei i rozwiązań w wybranym problemie. Nauczyciel projektujący materiały dydaktyczne w oparciu o najnowsze technologie jest nie tylko nadawcą tworzonych komunikatów, ale przede wszystkim ich twórcą w powszechnym rozumieniu tego terminu. Zdaniem Strzałeckiego (1989), twórczość to konstrukt wielowymiarowy, swoisty styl zachowania w sytuacji rozwiązywania problemów, będący wynikiem współdziałania systemu poznawczego, osobowościowego i aksjologicznego jednostki twórczej. Takie ujęcie problematyki sprawia, iż zagadnienie twórczości przestaje być zarezerwowane dla wybranych i postrzegane jako działalność elitarna.

W opinii powszechnej ocena twórczego działania wydaje się niemożliwa. Jak zmierzyć bowiem to, co jest twórcze, innowacyjne? Góralski (1989: 99-101) proponuje przyjęcie kryterium łącznego, którego składniki stanowiłyby: prospektywność (osiąganie wartości nie tylko związanych z podejmowanym zadaniem, ale również powszechnie akceptowanych wartości nadrzędnych), racjonalność (wykorzystanie wiedzy zarówno uświadomionej jak i

nieświadomej w realizacji zadania), zgodność z normą etyczną, sprawność (zminimalizowane uszczuplanie zapasu środków i sposobów w realizacji zadania) i sprzyjanie przekazowi umiejętności (upowszechnianie efektywnych sposobów działania). Jednocześnie zaznacza, iż kryterium perspektywności może mieć zastosowanie przede wszystkim do oceny zadań, racjonalność i zgodność z normami – do oceny planów rozwiązywania, kryterium sprawności – do oceny realizacji rozwiązania, przekazu umiejętności – do oceny zintersubiektywizowanych uzasadnień przyczyn podjęcia zadania, zasad planowania i przebiegu realizacji rozwiązania, natomiast ogół przedstawionych kryteriów – do oceny rozwiązania danego zadania. Innowacyjność działań w zakresie tworzenia zasobów glottomultimedialnych wyraża się m.in. przez aktywną współpracę z komputerem. Interaktywność⁵⁶, bo o niej mowa, to nie tylko zdolność poruszania się, komunikowania w wirtualnym świecie, ale przekształcania go. Dla wielu użytkowników Internetu interaktywnością jest każde lub prawie każde działanie z wykorzystaniem narzędzi ICT (mówiąc kolokwialnie: prawie każde kliknięcie). Samo zanurzenie w świat rzeczywistości wirtualnej nie wystarcza jednak, by uznać tę czynność za interaktywną. Nie chodzi tu bowiem o pasywną zdolność do przyjmowania informacji, ale o aktywne reagowanie na nią. Tym samym, interaktywność w sposób kluczowy odróżnia multimedia od tradycyjnych form komunikowania.

Jak zatem zdefiniować zakres innowacyjności omawianych materiałów w kontekście indywidualnych wytworów poszukiwań nauczycielskich? Naszym zdaniem poszukiwania można rozpocząć na ogólnym poziomie technologicznym (materiały tworzone w oparciu o ICT lub nie). W tym przypadku jednak, już same wykorzystanie najnowszych technologii uznać można za innowacyjne, zważywszy, iż na gruncie glottodydaktyki realizowanej w Polsce komputery nadal nierzadko pozostają trudno dostępnym novum. Tym samym, można powiedzieć, iż wszystkie zasoby glottomultimedialne są pod tym względem twórcze, innowacyjne. Kolejny poziom dotyczy może stopnia wykorzystania określonych narzędzi technologicznych do rozwiązania konkretnych zadań w kontekście myślenia dywergencyjnego, zarówno z punktu widzenia koncepcji nauczyciela, jak i wspomagania ucznia w nauce języka. Trzeci, najbardziej szczegółowy poziom może dotyczyć poszczególnych sprawności językowych czy poruszanych zagadnień, np. leksyka, gramatyka itp. W tej warstwie odwołać się możemy również do humboldtowskiego pojmowania języka jako wytwarzania a nie wytworu. Jak zauważa Krąpiec, w samym fakcie używania języka mamy do czynienia z nieustannym tworzeniem. „Język każdego człowieka jest jego osobistą inwencją” (1995:

⁵⁶ Interaktywność to jedna z czterech, zdaniem Lanciena (1998), właściwości multimediów (obok wielości kanałów komunikacyjnych /*multicanalité*/, wielości i różnorodności źródeł informacji w kontekście odwołań do innych źródeł /*multiréférentialité*/ oraz hipertekstu /*hypertexte*/).

28). W tym kontekście, można przyjąć za Gilsonem (1975: 98), że jest on potencjalnie nieskończony w swojej różnorodności. Jeżeli weźmiemy pod uwagę kreatywny sposób komunikowania w kontekście innowacyjnego charakteru multimediów i nałożymy na to kreatywną postawę nauczyciela jako twórcy, otrzymamy trójwymiarową strukturę innowacyjności. Szczególny konstrukt powstanie dodatkowo w koniunkcji z celowością oraz aspektem aksjologicznym, gdzie celowość to nie tylko uzasadnione podejmowanie działań, lecz także ontologiczny aspekt samego języka. Bo jak mówi Krąpiec (1995: 29) „celowość (...) w procesie poznania przedmiotu tudzież w przekazaniu tego poznania człowiekowi drugiemu jest faktem występującym ponad wszelką wątpliwość. Gdyby celowość tę odrzucić, to powstałby zupełnie inny fakt dany do wyjaśnienia niż posługiwanie się językiem”.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez, A. 2007. *Estudio de los recursos Internet aplicados a la enseñanza y a la traducción del Francés*. Rozprawa doktorska, Universidad Autónoma de Madrid.
- Bouchard, R. 1985. „Le texte de phrase en phrase”. *FoL* 192. 65-71.
- Duch, W. 1997. *Fascynujący świat komputerów*. Poznań: Wydawnictwo NAKOM.
- Gajda, J. i in. (red.). 2004. *Edukacja medialna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gajek, E. 2005. *Edukacja językowa w Unii Europejskiej – informator i przewodnik internetowy dla nauczycieli*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Gilson, E. 1975. *Lingwistyka a filozofia: rozważania o stałych filozoficznych językach*. Przeł. Hanna Rosnerowa. Warszawa: PAX.
- Góralski, A. 1989. *Twórcze rozwiązywanie zadań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jankojć, Z. E. 1996. „Konstruowanie materiałów glottomultimedialnych w nauczaniu języka angielskiego”, w: Wenta, K. (red.). 1996. 115-121.
- Jaskuła, B. 1996. „Struktura i cechy charakterystyczne dydaktycznych systemów komputerowych”, w: Wenta, K. (red.). 1996. 71-81.
- Kardela, H. i Zygmunt, T. (red.). 2007. *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*. Chełm: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Krajka, J. 2007. „Elementy językoznawstwa korpusowego w kształceniu filologicznym – od budowania świadomości językowej do rozwijania autonomii nauczyciela”, w: Kardela, H. i Zygmunt, T. (red.). 2007. 126-141.
- Krąpiec, M. A. 1995. *Język i świat realny*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Krieger-Knieja, J. i Paprocka-Piotrowska, U. (red.). 2006. *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kupisiewicz, Cz. 1984. *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lancien, T. 1998. *Le multimedia*. Paris: CLE International.

- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (red.). 2005. *Podstawy językoznawstwa korpusowego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Louveau, E. i Mangenot, F. 2006. *Internet et la classe de langues*. Paris: CLE International.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pernin, J.-Ph. i Lejeune, A. 2004. *Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies: vers une ingénierie centrée sur les scénarios* (http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/75/99/PDF/Pernin_Lejeune.pdf).
- Siemieniecki, B. 2001. *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Siemieniecki, B. 2002. *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Siemieniecki, B. 2004. „Multimedia i hipermedia w edukacji”, w: Gajda, J. i in. (red.). 2004. 245-282.
- Sokołowski, S. i Bogdański, M. 1996. „Podstawowe założenia projektowania komunikatów dydaktycznych”, w: Wenta, K. (red.). 1996. 111-115.
- Steinbrink, B. 1993. *Multimedia u progu technologii XXI wieku*. Wrocław: Robomatic.
- Strzalecki, A. 1989. *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych: ujęcie prakseologiczne*. Wrocław: Ossolineum.
- Surdacka, E. 2006. „Korpusy językowe jako narzędzie w nauczaniu wzorców leksykalnych”, w: Krieger-Knieja, J. i Paprocka-Piotrowska, U. (red.). 2006. 225-234.
- Tiano, J. 2004. „TV5: toutes les couleurs de la francophonie”. *FDLM* 333. 58-59 (<http://www.fdlm.org/fle/article/333/tv5.php>).
- Wenta, K. 1996. „Normatywna teoria oceny materiałów multimedialnych w technice”, w: Wenta, K. (red.). 1996. 15-23.
- Wenta, K. (red.). 1996. *Klasyfikacja i ocena materiałów multimedialnych w technice*. II Ogólnopolskie Warsztaty Multimedialne w Dydaktyce Techniki, Szczecin, 23-24 listopada 1995. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Izabela Marciniak

Instytut Filologii Germańskiej, UAM Poznań

EUROPEJSKIE PORTFOLIO JĘZYKOWE – ZAŁOŻENIA A RZECZYWISTOŚĆ

European Language Portfolio – assumptions versus reality

The paper presents certain aspects pertaining to the implementation of the *European Language Portfolio*. The article includes an analysis of the results of questionnaires filled in by the teachers who took part in workshops on the broad topic of autonomy.

Od opublikowania pierwszej akredytowanej wersji *Europejskiego portfolio językowego*, której adresatami jest młodzież od 16 roku życia, minęło 8 lat. Pionierskie działanie podjęte zostało przez Szwajcarię, w której różnorodność językowa i kulturowa widoczne są na każdym kroku. W tym czasie wiele państw i instytucji postanowiło promować ideę portfolio i autonomii, planując różnorodne publikacje, wykłady, warsztaty i konferencje, doskonalące nauczycieli. Można zadać sobie pytania, co sprawia, że tyle organizacji i instytucji włącza się w rozwijanie i upowszechnianie autonomii oraz dlaczego tak wiele inwestuje się w zmianę postaw olbrzymiej rzeszy uczących się. Odpowiedź na te pytania wydaje się być jednoznaczna. Wszyscy zaangażowani w proces rozwijania postawy autonomicznej uczących się głęboko wierzą w sens swoich działań i w korzyści, jakie niesie z sobą zmiana zachowań uczniów. Głęboka wiara jest jednocześnie poparta wynikami przeprowadzonych badań, doświadczeń, rozważań teoretycznych oraz obserwacją procesów nauczania i uczenia się.

Zalet wynikających z popularyzacji idei autonomii jest wiele. Autonomiczni uczniowie stają się współodpowiedzialni za przebieg i efekty procesów nauczania i uczenia się, samodzielnie decydują o miejscu i czasie nauki, wyborze materiałów i sposobów uczenia się, chcą nauczyć się obiektywnie oceniać swoje postępy. Są to uczniowie, którzy kreatywnie szukają optymalnej drogi własnego rozwoju, doceniają możliwość wyboru różnych

technik uczenia się oraz wyrażają gotowość doskonalenia umiejętności uczenia się przez całe życie w różnych dziedzinach życia.

Jednym z narzędzi, które ma wspomagać rozwijanie postawy autonomicznej uczących się, jest *Europejskie portfolio językowe*. Ma ono zachęcać uczniów do rozwijania kompetencji różnjęzycznej i interkulturowej oraz do dokumentowania procesów kształcenia. Jest ono pomocne w rozwijaniu obiektywnej samooceny i kształtowaniu refleksyjnej postawy (Głowacka 2002; Helbig-Reuter 2004). Znaczenie tych funkcji jest ogromne i bezdyskusyjne. Jednak dotychczasowy proces zapoznawania uczniów z tym dokumentem w polskich szkołach zmusza do zadania kilku pytań i do zastanowienia się nad możliwymi odpowiedziami. Pytania te można sformułować z różnych perspektyw. Tutaj pojawiają się one w myślach współautorki jednej z polskich wersji *Europejskiego portfolio językowego* (Bartczak i in. 2006).

W przygotowanie wszystkich polskich wersji *Europejskiego portfolio językowego*, które zostały przedstawione do akredytacji, zaangażowanych było wiele osób. Poświęcili one swoje kompetencje, czas i energię na opracowanie zleconej wersji. Ministerstwo Edukacji przeznaczyło dużo funduszy na realizację projektu i doskonalenie nauczycieli. Pozyskano liczną grupę nauczycieli i uczniów, biorących udział w badaniach pilotażowych. Dlaczego więc tak trudno jest obecnie znaleźć nauczycieli, którzy systematycznie zapoznają uczniów z *Europejskim portfolio językowym* i przekonują ich o korzyściach płynących z jego prowadzenia? Dlaczego tak trudno jest pozyskać dane o ilości sprzedanych egzemplarzy portfolio? Czy prowadzi się monitorowanie sprzedaży i dokonującej się zmiany postaw? Powyższe pytania skłaniają autorów do zastanowienia.

Jedynym dostrzegalnym zjawiskiem, którego intensywność jest różna w zależności od regionu i stopnia zaangażowania instytucji doskonalących, jest organizowanie konferencji, warsztatów, seminariów, kursów, mających upowszechniać dokumenty Rady Europy i autonomię. Uczestnicy tych zajęć pomagają odpowiedzieć na nurtujące pytania, szczególnie dotyczące przyczyn rozbieżności między oczekiwanymi efektami upowszechnienia *Europejskiego portfolio językowego* a rzeczywistością.

Ciekawość poznania refleksji i motywacji nauczycieli języków skłoniła do przeprowadzenia ankiety sondażowej w ramach badań nad autonomią. Dwukrotnie, w lutym i kwietniu 2008 roku, uczestnicy seminariów doskonalących, organizowanych przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu, poproszeni zostali o wzięcie udziału w badaniu. Zainteresowanie nauczycieli warsztatami było umiarkowane. Sala wykładowa, przygotowana na spotkanie w lutym wypełniła się tylko w 20%, a w kwietniu w 50%, mimo że informacje o terminach (dogodnych dla nauczycieli) i tematyce opublikowano z kilkumiesięcznym wyprzedzeniem i zgłoszenia przyjmowano w formie elektronicznej. Nauczyciele biorący udział w szkoleniach zostali poproszeni o wypełnienie ankiety. Część pytań wymagała od ankietowanych zakreslenia tych stwierdzeń, które odpowiadają ich poglądom lub stanowi faktycznemu.

Nauczyciele przeczytali w ankiecie następujące stwierdzenia:

1. Nie interesowałam/interesowałam się dotąd zagadnieniem autonomii ucznia.
2. Czytałam/czytałam literaturę specjalistyczną nt. autonomii w procesie nauczania.
3. Brałam/brałam już udział w konferencjach/seminariach/szkoleniach nt. autonomii.
4. Staram się szukać informacji nt. autonomii w różnych źródłach. Jakich?
5. Systematycznie i świadomie rozwijam autonomię uczniów.
6. Wiedzę nt. autonomii posiadam, ale nie realizuję tych założeń w praktyce.
7. Jestem sceptycznie nastawiona/nastawiony do rozwijania autonomii uczniowskiej w szkole.
8. Często się zastanawiam nad sensem rozwijania autonomii uczniowskiej.
9. Wiem, że *Europejskie portfolio językowe (EPJ)* może pomóc rozwijać autonomię uczniów.
10. Opowiadałam/opowiadałam uczniom o istnieniu *EPJ*.
11. Systematycznie zachęcam uczniów do prowadzenia *EPJ*.
12. Jestem przekonana/przekonany o długofalowych korzyściach wynikających z prowadzenia *EPJ*.

Oprócz tych stwierdzeń poproszono nauczycieli o odpowiedź na dwa pytania o charakterze otwartym:

13. Co zachęca Panią/Pana do rozwijania autonomii uczniowskiej?
14. Co zniechęca Panią/Pana do rozwijania autonomii wśród uczniów?

Uzyskane wyniki pokazują niewielki fragment stanu rzeczywistego z uwagi na wielkość grupy badanych, ale dają jednak impuls do snucia dalszych refleksji i kontynuowania badań.

W grupie 40 badanych 17 osób przyznaje się do braku zainteresowania dotąd zagadnieniem autonomii ucznia (45%). Jak możemy określić ten wynik? Po latach, kiedy zagadnieniu autonomii poświęca się sporo uwagi w dydaktyce i innych dziedzinach życia, wynik ten nie jest raczej optymistyczny. W skali kraju może to wyglądać jeszcze mniej korzystnie, bo przecież badanie przeprowadzono wśród osób, które jednak zdecydowały się wziąć udział w kursie doskonalącym. Wśród pozostałych uczestników seminariów 15 osób potwierdziło czytanie literatury specjalistycznej nt. autonomii i 13 udział w konferencjach/seminariach/szkoleniach z tego tematu. Jeśli idzie o przełożenie zdobytej wiedzy teoretycznej na praktykę, to sytuacja wygląda jeszcze mniej korzystnie. Dwie osoby otwarcie mówią o swojej sceptycznej postawie w odniesieniu do rozwijania autonomii w szkole, 4 deklaruje posiadanie wiedzy o autonomii, z jednoczesnym brakiem chęci wprowadzania jej w praktyce, 6 osób często zastanawia się nad sensem rozwijania autonomii uczniowskiej. Cieszyć może fakt, że jedenaście osób przyznaje, że systematycznie i świadomie rozwija autonomię uczniów. W ankiecie nie ma jednak możliwości sprawdzenia, na ile te deklaracje odpowiadają stanowi faktycznemu.

Nauczyciele z dwóch grup poddanych badaniu wymieniają różne czynniki, które ich zachęcają bądź zniechęcają do rozwijania autonomii uczniowskiej. Zachętę stanowi przekonanie o możliwości osiągnięcia lepszych efektów nauczania, trwalszego motywowania ucznia do nauki, świadomość wyposażenia ucznia w umiejętności, które ułatwią mu uczenie się przez całe życie, uaktywnią go, zaangażują, nauczą samooceny i dadzą zadowolenie.

Wśród czynników zniechęcających do rozwijania autonomii nauczyciele wymieniają przede wszystkim postawę uczniów, w której dostrzegają brak motywacji, entuzjazmu, zaangażowania i systematyczności, a także brak wystarczającej wiedzy nt. autonomii i niesprzyjające warunki w szkole (brak czasu na lekcji spowodowany małą ilością godzin i przeładowaniem programów, brak wsparcia grona pedagogicznego i zrozumienia rodziców, liczebność grup w szkole). Są oni także świadomi dużego nakładu wysiłku i własnego czasu w przygotowanie i przeprowadzenie działań rozwijających autonomię.

Kolejna grupa pytań dotyczyła już bezpośrednio *Europejskiego portfolio językowego*. Dwadzieścia osiem osób wie, że EPJ może pomóc rozwijać autonomię, 11 jest przekonanych o długofalowych korzyściach wynikających z jego prowadzenia, ale tylko 4 nauczycieli systematycznie zachęca uczniów do pracy z EPJ. 14 uczestników seminariów przyznaje, że opowiada uczniom o jego istnieniu.

Pozyskane w czasie ankiety wyniki mogą dawać impuls do wielu refleksji. Każdy z nas może się na przykład zastanowić, jaka jest jego wiedza na temat autonomii i na ile jest przekonany o potrzebie jej rozwijania. Analizując własne działania na lekcji i sposób pracy możemy ocenić, jak dalece realizujemy założenia autonomii w praktyce i w jakim stopniu wykorzystujemy w tym celu dostępne nam środki. Niezwykle często można bowiem obserwować sytuację, że wiedza teoretyczna nauczycieli na temat aktualnych tendencji metodycznych jest duża, ale trudno jest zauważyć praktyczne przełożenie tych tendencji w szkole. W odniesieniu do zagadnienia autonomii uczniowskiej obserwujemy kilka współwystępujących utrudnień. Rozwijanie autonomii uczniów powinno się odbywać podczas wszystkich zajęć edukacyjnych. Powstaje więc odpowiedzialność zbiorowa, w której rozmywa się rola i odpowiedzialność jednostki. Innym ograniczeniem jest fakt, że efekty podejmowanych działań autonomizujących nie są widoczne od razu. Czasami trzeba na nie czekać długo lub można ich nigdy nie doświadczyć, co powoduje zmniejszenie motywacji do wprowadzenia zmian w swoim postępowaniu dydaktycznym. Znacznym ograniczeniem jest też pewna naturalna predyspozycja uczniów do podejmowania działań o charakterze autonomicznym, która bywa różna u poszczególnych jednostek i do tego rozmaicie może się objawiać w zależności od grupy, z którą pracujemy.

Niezwykle dużo możliwości rozwijania autonomii uczniów daje nauczycielom języków obcych *Europejskie portfolio językowe*. Jak pokazują wyniki przeprowadzonych badań i liczne obserwacje praktyki szkolnej potencjał tego instrumentu nie jest wystarczająco wykorzystany. Jako współautorka *Europejskiego portfolio językowego* dla młodzieży zastanawiam się, jak można więc

zmniejszyć przepaść między tym potencjałem, a widocznymi obecnie efektami w szkole. Niewątpliwie warto dalej organizować spotkania doskonalące dla nauczycieli, w czasie których będą oni mogli poznać działania i opinie innych oraz zastanowić się nad korzyściami płynącymi z rozwijania autonomii uczniów. Być może warto by było organizować te warsztaty w szkołach, w czasie zebrań rad pedagogicznych, dla nauczycieli wszystkich przedmiotów. Rozwijanie autonomii jest przecież zadaniem dla każdego nauczyciela, przy czym całe środowisko danej szkoły mogłoby podjąć wspólne, przemyślane i celowe decyzje. W czasie takich spotkań można by dotrzeć do mniej aktywnych nauczycieli, a więc do takich, którzy dobrowolnie nie zgłaszają się na konferencje lub seminaria organizowane przez ośrodki doskonalące. Ważna jest także organizacja i forma takich spotkań. Optymalne wydaje się być połączenie wykładu, warsztatu i dyskusji. Każde spotkanie powinno być tak zaplanowane, aby pod koniec nauczyciele mieli możliwość wymienienia się myślami, podzielenia własnymi doświadczeniami oraz zadania pytań. Najbardziej motywują bowiem do innowacji i kreatywności zachęty nauczycieli-praktyków. To oni pozwalają uwierzyć, że można i warto.

Niezwykle ważne zadanie przypada też w udziale uczelniom wyższym, przygotowującym przyszłych nauczycieli do wykonywania zawodu. Konstruując programy kształcenia należy uwzględnić tematykę autonomii uczniowskiej i zapoznać studentów z *Europejskim portfolio językowym*. Zagadnienie autonomii trzeba mocno przybliżyć studentom, ponieważ oni sami nie doświadczyli z reguły takiego podejścia, gdy byli uczniami. Poza tym nie jest też pewne, czy w czasie praktyki pedagogicznej trafią pod opiekę takiego nauczyciela, który w sposób celowy rozwija autonomię uczniowską. O korzyściach płynących z prowadzenia *Europejskiego portfolio językowego* najlepiej jest przekonać studentów proponując prowadzenie własnego portfolio. Towarzyszące temu refleksje, niepowodzenia, satysfakcje najbardziej przydadzą się przy wprowadzaniu przyszłych uczniów w świat różnorodności i uczenia się. Zwróć też uwagę na rolę autonomii i sposoby jej rozwijania.

BIBLIOGRAFIA

- Bartczak, E., Lis, Z., Marciniak, I. i Pawlak, M. 2006. *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Coste, D., North, B., Sheils, J. i Trim, J. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Głowacka, B. 2002. „Europejskie portfolio językowe – droga do wielojęzyczności”. *Języki Obce w Szkole* 4. 39-44.
- Helbig-Reuter, B. 2004. „Das europäische Portfolio der Sprachen (I)”. *Deutsch als Fremdsprache* 2. 104-110.

Mariola Jaworska

Zespół Filologii Germańskiej

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Szczytnie

STOPIEŃ AUTONOMII UCZĄCYCH
SIĘ A WPŁYW *EUROPEJSKIEGO
PORTFOLIO JĘZYKOWEGO* NA
ROZWÓJ ICH UMIEJĘTNOŚCI
AUTOEWALUACJI I POSTRZEGANIE
PRZEZ NICH PRACY Z TYM
NARZĘDZIEM – STUDIUM
INDYWIDUALNYCH PRZYPADKÓW

The level of learners' autonomy and the influence of the
European Language Portfolio on the development of their self-
evaluation skills and their perception of the work with this tool
– individual case studies

The research presented in this article is a part of a larger project, which concerned the reception of the *European Language Portfolio* and its influence on the development of the self-evaluation skills by the students of Teacher's Training College. The main objective of the study was to find the relationship between the level of autonomy of the examined students and their perception of work with the *ELP*. The analysis of the gathered materials, which was based on the comparison of three case studies, indicated, although to a limited extent, the existence of the following tendency: the lower the level of autonomy of the respondents, the more positively they perceive the *ELP* and its influence on the self-evaluation skills. The learner who does not reveal the skills of autonomy regards the work with this tool as the opportunity to realize their own role in their own learning process and to take the responsibility for it. The learner who has a high level of autonomy also notices the positive role of the *Portfolio* and the usefulness of applying it. This is done, however, without reference to the development of their own skills but generally to the possibilities created by the use of this tool in the didactic process. One of the respondents, who possesses a medium level of autonomy and only occasionally reveals au-

tonomous activities, points out that the Portfolio enabled her to obtain a clearer picture of her own skills, and, most importantly, provoked reflection on the effectiveness of her learning methods, acquiring new ones and incorporating them in her own learning process.

1. Problematyka i zakres badania

Badanie, którego wyniki zostaną przedstawione w artykule, było częścią szerszego projektu dotyczącego postrzegania przez słuchaczy nauczycielskiego kolegium języków obcych *Europejskiego portfolio językowego (EPJ, Portfolio)* i jego wpływu na rozwój ich umiejętności autoewaluacji. Głównym celem prezentowanego w dalszej części studium stała się odpowiedź na pytanie, jaka jest zależność pomiędzy stopniem autonomii badanych a postrzeganiem przez nich pracy z tym narzędziem. Interesujące jest, jak postrzega *Portfolio* uczący się o niskim stopniu autonomii, który jest raczej bierny i nie podejmuje decyzji związanych z własnym procesem uczenia się, jak ten, którego charakteryzuje wysoki stopień autonomii, czyli samodzielność i poczucie odpowiedzialności za własne uczenie się, a jak ustosunkowuje się to tego narzędzia osoba, której wyniki odpowiadają średnim rezultatom badanej grupy.

2. Organizacja i przebieg badań

Badanie miało charakter eksploracyjny, służyło zidentyfikowaniu możliwych zjawisk, rozpoznaniu i zdefiniowaniu podstawowych faktów oraz uszczegółowieniu zaobserwowanych prawidłowości. Zostało przeprowadzone od października 2006 r. do maja 2007 r. wśród słuchaczy drugiego roku Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Szczytnie (specjalność: język niemiecki). Postępowanie badawcze obejmowało następujące elementy:

Etap I

1. Badanie służące scharakteryzowaniu słuchaczy i określeniu stopnia autonomii poszczególnych członków grupy.
2. Analiza wypracowań słuchaczy na temat autoewaluacji oraz, jako jej pogłębienie, przeprowadzenie wywiadów z osobami, które zgłoszą się dobrowolnie.

Etap II

1. Quasi-eksperyment – wprowadzenie *EPJ* i systematyczna praca z tym dokumentem wkomponowana w zajęcia metodyki nauczania języka niemieckiego (I i II semestr roku akademickiego 2006/2007).
2. Prowadzenie dzienniczków uczenia się.

Etap III

1. Badanie służące zebraniu opinii słuchaczy na temat *EPJ* – przeprowadzenie ankiety i wywiadów jakościowych.
2. Analiza dzienniczków uczenia się.

W celu zbadania stopnia autonomii uczących się wykorzystane zostały następujące narzędzia badawcze: *kwestionariusz ankiety dotyczącej zachowań dobrego ucznia* (Naiman i in. 1978, za: Michońska-Stadnik 1996: 59n), *kwestionariusz ankiety badającej zastosowanie strategii uczenia się* (Oxford 1990, za: Michońska-Stadnik 1996: 69) oraz *kwestionariusz Delta umożliwiający zbadanie umiejscowienia ośrodka kontroli* (Drwal 1979: 80). Jak wynika z badań na ten temat, zachowania dobrego ucznia mają charakter zachowań autonomicznych. Głównymi cechami dobrego ucznia są zdolność i chęć podejmowania odpowiedzialności za własne uczenie się, a także chęć podejmowania nowych zadań i ryzyka. Analiza odpowiedzi na poszczególne punkty ankiety umożliwiła określenie dla poszczególnych osób działań najmniej i najbardziej popularnych. Kwestionariusz ankiety badającej zastosowanie strategii uczenia się zawiera listę strategii (pamięciowe, kognitywne, kompensacyjne, metakognitywne, emocjonalne i społeczne), przy czym z punktu widzenia autoewaluacji szczególnie istotne są strategie metakognitywne. Kwestionariusz Delta, którego podstawą teoretyczną jest teoria społeczna Rottera, bada umiejscowienie poczucia kontroli, tj. przekonanie o posiadaniu wpływu na swoje życie bądź przekonanie, że zależy ono od zewnętrznych okoliczności. Umiejscowienie ośrodka kontroli ma duże znaczenie w kształtowaniu stosunku do świata i przypisywanie swego sukcesu czy porażki przyczynom zewnętrznym lub wewnętrznym. Łączy się to z przekonaniem o tym, czy jednostka wierzy w to, że może wpływać na swoje działania, a więc i na własny proces uczenia się. Kwestionariusz zawiera dwie skale: skalę LOC, określającą umiejscowienie poczucia kontroli oraz skalę KL, mającą za zadanie ocenę tendencji do przedstawiania się w nadmiernie korzystnym świetle.

Pomocniczą rolę w określaniu stopnia autonomii poszczególnych osób odegrała także tabela *Na ile jestem autonomiczny* zamieszczona w *EPJ* (*Europejskie portfolio językowe dla ...* 2005: 29n), zawierająca postawy charakterystyczne dla ucznia autonomicznego (pod uwagę brany był pierwszy wpis uczących się dokonany na początku pracy z *EPJ*) oraz opracowane przez autorkę arkusze, w których zadaniem badanych było określenie swych mocnych i słabych stron w różnych obszarach języka, wytyczenie celów i zaplanowanie działań, mających na celu rozwinięcie konkretnych umiejętności językowych a także zorganizowanie własnego uczenia się.

Bliższą charakterystykę badanych umożliwiło zastosowanie kwestionariusza osobowości Eysencka oraz kwestionariuszy pozwalających ustalić styl uczenia się (sposób, w jaki odbiera się informacje z otoczenia) i dominującą półkulę mózgową. Wyniki tych testów mogą dostarczyć istotnych informacji na temat sposobu uczenia się badanych oraz przetwarzania i prze-

chowywania przez nich informacji. Ponieważ stosowanie testów psychologicznych wymaga znacznych kompetencji i jest obwarowane szczególnymi wymaganiami, test osobowości został przeprowadzony i zinterpretowany przez psychologa.

3. Analiza zebranych materiałów

Spośród wszystkich badanych wybrane zostały trzy przypadki, z których każdy charakteryzuje inny stopień autonomii.

Przypadek I – SJA

W ankiecie dotyczącej zachowań dobrego ucznia SJA uzyskał 44 punkty (na 90 możliwych), co było najniższym wynikiem w badanej grupie. Na żadne ze stwierdzeń opisujących zachowania autonomiczne badany nie zareagował „zawsze” bądź „często”, a przy wielu ze wskaźników pojawiły się określenia „rzadko” lub „nigdy”. Również w ankiecie badającej stosowanie strategii uczenia się SJA uzyskał najniższy wynik w grupie: badany prawie nie stosuje strategii pamięciowych, a tylko czasami używa niektórych strategii kognitywnych, kompensacyjnych czy społecznych.

Brak umiejętności stosowania różnych strategii i technik potwierdziła analiza dzienniczka uczenia się. Zauważalne jest, że SJA ma duże problemy z uczeniem się, przy czym sam zauważa, że istotną przyczyną jest brak systematyczności w nauce, nieumiejętność planowania oraz organizacji własnego uczenia się. Z analizy karty zadań, tabeli w *EPJ Na ile jestem autonomiczny* oraz wypracowania wynika, że badany sam zauważa, że m.in. ma problemy z określaniem swych mocnych i słabych stron, nie potrafi samodzielnie identyfikować swych potrzeb w nauce języków obcych i wyznaczać własnych celów, nie dokonuje samodzielnego wyboru materiałów, ograniczając się do zaleconych przez nauczyciela, nie potrafi określić efektywności sposobu, w jaki się uczy, nie wie, jakich używać technik i strategii, aby uczyć się i używać języka bardziej efektywnie.

Interesującą kwestią jest problem umiejscowienia ośrodka kontroli u SJA. Osiągnął on bardzo wysoki wynik w skali LOC (10 punktów), co wyraźnie wskazuje na poczucie kontroli zewnętrznej. Jeden punkt w skali KŁ oznacza, że u badanego nie występuje tendencja do przedstawiania się w nadmiernie korzystnym świetle. Można więc stwierdzić, że SJA nie ma przekonania o wpływie na własne życie, jest zazwyczaj bierny, a w procesie nauczania całkowicie zależny od nauczyciela. Najlepiej charakteryzują go niektóre ze stwierdzeń, które zaznaczył w kwestionariuszu jako prawdziwe: „Niepowodzenia, które nas spotykają, to вина braku szczęścia”, „Bardzo często czuję, że nie mam wpływu na to, co mnie spotyka”.

Uzupełnienie obrazu badanego umożliwiło zastosowanie kwestionariusza osobowości Eysencka. Wykazał on, że SJA jest zrównoważonym emocjonalnie ambiwertykiem. Test ten potwierdził także, że SJA nie ma

tendencji do przedstawiania się w lepszym świetle, czego dowodem był bardzo niski poziom w skali kłamstwa, która mierzy potrzebę uzyskiwania aprobaty społecznej. Jest to istotne z punktu widzenia wiarygodności niniejszych badań.

Zaprezentowane powyżej wyniki badania pozwalają stwierdzić, że SJA nie wykazuje cech i zachowań o charakterze autonomicznym. Nie czuje się odpowiedzialny za własny proces uczenia się, nie podejmuje żadnych samodzielnych działań w kierunku rozwijania swych kompetencji. Jako uczący się jest bierny, nie wykazuje inicjatywy i nie dąży do niezależności w zdobywaniu wiedzy. Nie wierzy w to, że może wpływać na swoje działania, a przez to na proces uczenia się, gdyż za czynnik mający największy wpływ na swoje życie uważa los i szczęście.

W wyniku analizy wypracowania na temat samooceny przeprowadzonego na pierwszym etapie badań można stwierdzić, że przed pracą z *EPJ* SJA miał niewielkie doświadczenia związane z rozwijaniem tej umiejętności (postrzega ją w kategorii zdolności do określania poziomu swojej wiedzy i umiejętności), rzadko korzystał w przeszłości z narzędzi autoewaluacji, a swoją umiejętność samooceny określa jako „średnią”.

Po przepracowaniu roku z *EPJ* SJA ocenił to narzędzie bardzo pozytywnie. Z analizy materiału badawczego – ankiety i wywiadu – wynika, że zauważył u siebie rozwój umiejętności autoewaluacji, a *Portfolio* stało się dla niego okazją do zwrócenia uwagi na własny proces uczenia się. Przyznaje, że choć zdawał sobie sprawę z tego, że jego „tradycyjny” sposób uczenia się („zeszyt i po postu wkuwam”) nie zawsze był skuteczny, nie podejmował żadnych działań, aby to zmienić. *EPJ* umożliwiło mu dostrzeżenie różnych możliwości rozwijania umiejętności językowych, chociaż zmiana świadomości istnienia różnych sposobów uczenia się nie wpłynęła jednoznacznie na zmianę zachowań związanych z uczeniem się, co badany argumentuje przyzwyczajeniami, nawykami, których zmiana nie jest łatwa. Zauważalne jest, że szczególną rolę w rozwijaniu jego świadomości własnej kompetencji językowej odegrały opisy umiejętności zawarte w *Portfolio*. Umożliwiają one bardziej precyzyjne określenie tego, co umie, a jakie ma braki, ale także kontrolowanie postępów w uczeniu się języka. Badany zdecydowanie zgodził się ze stwierdzeniem, że *EPJ* pomogło mu rozpoznać postępy w uczeniu się języka niemieckiego. Widoczne jest, że systematyczna praca z *EPJ* była dla SJA bodźcem do uświadomienia sobie roli uczącego się we własnym procesie uczenia się i konieczności przejmowania za niego odpowiedzialności. SJA sam zauważył, że dzięki pracy z *EPJ* jest bardziej aktywny we własnym procesie uczenia, gdyż dowiedział się, jak efektywnie sprawdzać swoje umiejętności i nad jakimi sprawnościami więcej pracować. Lepiej rozumie także cele uczenia się języka obcego, przy czym pojawiła się u niego świadomość celów szczegółowych i krótkoterminowych.

Badany dodaje jednak, że konieczna jest systematyczna praca z *Portfolio* i że dobrze byłoby pracować z tym narzędziem od początku nauki języ-

ka obcego, gdyż wówczas Portfolio mogłoby być pewnego rodzaju drogowskazem. Praca z *EPJ* zmieniła nastawienie SJA do samoocenia, gdyż, jak stwierdził, wcześniej nie zdawał sobie sprawy z tego, że umiejętność ta może mieć taki wpływ na rozwijanie umiejętności językowych i kompetencji uczenia się. Zauważa jednak także, że początkowo podszedł do *Portfolio* sceptycznie, a dopiero po pewnym czasie dostrzegł jego zalety. Oznacza to, że bez inicjatywy nauczyciela nie sięgnąłby po to narzędzie, co wskazuje na konieczność wprowadzania *EPJ* na zajęciach i systematycznego wdrażania do pracy z nim.

Przypadek II – IBA

IBA na wszystkie stwierdzenia zamieszczone w ankiecie badającej zachowania dobrego ucznia zareagowała, podając odpowiedź „zawsze” lub „często”; w sumie uzyskała 80 punktów, co było jednym z najwyższych wyników w badanej grupie. W ankiecie badającej stosowanie strategii otrzymała 183 punkty na 225 możliwych. Najczęściej stosuje strategie społeczne i emocjonalne, rzadziej strategie pamięciowe, kognitywne i kompensacyjne. Jej wypowiedzi w dzienniczku uczenia się potwierdzają wyniki ankiet. Okazuje się, że badana organizuje własne uczenie się, ma już wypróbowane sposoby nauki, stara się stosować różne techniki uczenia się, zastanawia się nad tym, czy jej sposób uczenia się jest efektywny. Zwraca także uwagę na planowanie swego uczenia się, o czym świadczą liczne zapisy w dzienniczku. W karcie zadań określiła swe mocne i słabe strony, podając liczne i dość szczegółowe informacje. Jej wypowiedzi nie ograniczają się tylko do wpisania poszczególnych sprawności w odpowiednie rubryki (jak uczyniła to większość osób z badanej grupy), lecz zawierają informacje bardziej szczegółowe (np. dotyczące aranżacji środowiska uczenia się). W wypracowaniu przyznała, że zawsze wytycza sobie cele uczenia się języka obcego i stara się kontrolować stopień ich realizacji.

Badaną charakteryzuje wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli, co oznacza, że nie przypisuje przysłowiowemu szczęściu czy okolicznościom dużego znaczenia i uważa, że to ona sama ma największy wpływ na efekty swych działań. Przeciętny wynik w skali kłamstwa w teście osobowości wskazuje na brak tendencji do przedstawiania się w lepszym świetle. Wydaje się, że na podstawie powyższych danych można przyjąć, że IBA jest uczącą się, którą charakteryzuje wysoki poziom autonomii.

Analiza wypracowania na temat samoocenia wykazała, że IBA postrzega tę umiejętność jako zdolność do oceny swoich wyników, osiągnięć, umiejętności w procesie uczenia się języków obcych. Zwraca uwagę na to, że samoocenia umożliwia określenie tego, co się już potrafi w danym zakresie języka obcego, koncentruje się więc na pozytywnym aspekcie stwierdzania osiągnięć, a nie tylko na stwierdzaniu braków i deficytów. Dostrzega istotną rolę umiejętności samoocenia w procesie uczenia się języka obcego jako warunku doskonalenia umiejętności językowych.

IBA dostrzega celowość stosowania *Portfolio* i stwierdza, że jest to przydatne narzędzie. Zauważa jednak, że efektywniejsze byłoby wprowadzanie go od początku nauki szkolnej, ponieważ osoba, która już od wielu lat uczy się języka obcego, ma ogląd własnych umiejętności, zna swoje mocne i słabe strony i wypracowała sobie już pewien sposób rozwijania umiejętności językowych. *Portfolio językowe* pomogło jej uszczegółowić swoją wiedzę na temat własnych umiejętności językowych, głównie dzięki opisom umiejętności odpowiadającym danemu stopniu zaawansowania. Pozytywnie postrzega to, że mogła przeanalizować swoją językową kompetencję komunikacyjną we wszystkich językach, których się uczy. Także, jeśli chodzi o dostrzeganie postępów w nauce, zwraca uwagę na to, że bardziej skupiła się na analizie postępów w języku angielskim (którego uczy się dużo krócej), co może potwierdzać jej opinię, że *EPJ* jest bardziej pomocne w początkowym stadium nauki języka. W wywiadzie IBA stwierdziła, że *EPJ* spowodowało częściowo zmianę jej opinii na temat własnych umiejętności językowych (choć już przed pracą z *EPJ* była świadoma, jakie są jej słabe i mocne strony w nauce języka obcego) i pomogło w dokładniejszym określeniu tych obszarów języka, nad którymi musi bardziej popracować.

Jak stwierdza, wyznaczanie sobie celów uczenia się jest bardzo ważne i *Portfolio* może także w tym zakresie odegrać ważną rolę, jednak ona planowała swe działania już przed pracą z tym narzędziem. Zauważa jednocześnie, że *EPJ* pomogło jej w formułowaniu celów uczenia się, co może być przydatne także w pracy nauczyciela. Jej zdaniem, *EPJ* skłania do refleksji nad swoim uczeniem się, powoduje, że jest się bardziej aktywnym we własnym procesie uczenia się, jednak wszystkie te uwagi odnoszą się raczej do ogólnych rozważań na temat *EPJ* i roli, jaką może odgrywać w procesie uczenia się języków obcych niż do jej własnych kompetencji, ponieważ, jak stwierdziła w ankiecie „Jestem świadoma, że mam ogromny wpływ na to, jak się uczę i efektywność też zależy tylko ode mnie. *EPJ* nie uświadomiło mi tego, wiedziałam o tym już wcześniej”.

Przypadek III – KWI

Wyniki wypełnionych przez KWI ankiet dotyczących zachowań dobrego ucznia oraz stosowanych strategii odpowiadają średniemu rezultatowi badanej grupy. Analiza jej dzienniczka uczenia się wykazała, że jest osobą, która jest mało systematyczna w nauce (ma tego świadomość), ma problemy z organizacją swojego uczenia się, ale, jak twierdzi, wie, nad czym musi popracować. Analiza karty zadań, w której należało określić swe mocne i słabe strony i zaplanować pracę nad tymi obszarami języka, które wymagają poprawy, wykazała, że KWI dość szczegółowo opisuje swe umiejętności. W tabeli, w której należało zaplanować dalsze działania, mające na celu poprawę umiejętności językowych, pojawiają się jednak często odpowiedzi „trudno powiedzieć”, co może oznaczać, że pomimo posiadanej wiedzy na temat swych umiejętności językowych nie radzi sobie z planowaniem własnego

uczenia się. Z analizy tabeli *Na ile jestem autonomiczny* wynika, że badana sama zauważa, że ma problemy z określeniem efektywności sposobu, w jaki się uczy oraz z doбором technik i strategii. Wyżej (4 w skali 1-5) oceniła siebie, jeśli chodzi o określanie swych mocnych i słabych stron, samodzielne dokonywanie wyboru materiałów, samodzielne rozwiązywanie problemów językowych czy identyfikowanie i poprawianie swoich błędów.

Jej wynik w kwestionariuszu Delta (LOC 6) nie pozwala na jednoznaczne określenie umiejscowienia ośrodka kontroli, choć można stwierdzić, że jest on bliższy wewnętrznemu. Niektóre z jej wypowiedzi w kwestionariuszu są sprzeczne, co może świadczyć o jeszcze w pełni nieukształtowanym ośrodku kontroli. Badana jest zrównoważonym emocjonalnie ambiwertykiem i nie występuje u niej tendencja do przedstawiania się w nadmiernie korzystnym świetle (KE 2).

Na podstawie zaprezentowanych powyżej wyników badań można stwierdzić, że badaną charakteryzuje średni stopień autonomii, który plasuje ją pomiędzy SJA i IBA i odpowiada średniemu rezultatowi badanej grupy. Jest to osoba, która tylko czasami wykazuje pewne zachowania autonomiczne i rzadko wykorzystuje strategie uczenia się. Samoocенianie KWI postrzega w kategorii zdolności do oceniania swoich wiadomości (nie wymienia umiejętności), której nieodłącznymi cechami są rzetelność i szczerowość wobec siebie samego. Samoocенianie jest – jej zdaniem – ważnym elementem procesu uczenia się języka, który ma wpływ na jego efektywność, gdyż umożliwia stwierdzanie już posiadanych umiejętności i określanie tych obszarów języka, nad którymi należy popracować. Jest świadoma tego, że nie panuje nad własnym uczeniem się i nie kontroluje go, ale widoczna jest u niej potrzeba zmiany tego stanu.

Jak stwierdza badana, *Portfolio* rozwinęło w pewien sposób jej umiejętność samoocенiania, chociaż już przed pracą z tym narzędziem miała ogólny obraz swych umiejętności i potrafiła określić swe mocne i słabe strony. Za szczególnie przydatną uznała możliwość ustalenia swego poziomu, który może porównywać międzynarodowo. Przyznaje także, że chociaż już wcześniej stawiała sobie pewne cele, *Portfolio* umożliwiło ich uszczegółowienie i jest szczególnie pomocne w określaniu celów krótkoterminowych i w śledzeniu postępów w nauce. Zauważa również, że *Portfolio* mogłoby być bardzo przydatne w początkowej fazie nauki języka, gdyż wysoki poziom zaawansowania (jaki – według niej – prezentuje) uniemożliwia dostrzeganie dużych postępów. Praca z *EPJ* szczególnie pomogła jej w poszerzeniu repertuaru stosowanych technik i strategii uczenia się; zarówno w jej dzienniczku uczenia się jak i w wywiadzie z nią przeprowadzonym pojawia się wiele wypowiedzi na ten temat. Analizując dzienniczek uczenia się KWI, można zauważyć, że podczas pracy z *EPJ* wprowadzała w swym sposobie uczenia się zmiany, które przyniosły zauważalne efekty. Zdaniem KWI *Portfolio* rozwija refleksję dotyczącą własnego procesu uczenia się, pozwala lepiej go rozumieć i obserwować. Można zatem powiedzieć, że *EPJ* wpłynęło na rozwój umiejęt-

ności autoewaluacji KWI, ale dotyczącej przede wszystkim kompetencji uczenia się, w mniejszym stopniu językowej kompetencji komunikacyjnej.

4. Wnioski

Powyższe studium wskazuje, choć w bardzo ograniczonym zakresie, na wystąpienie następującej tendencji: im niższy jest stopień autonomii osoby badanej, tym pozytywniej postrzega ona *EPJ* i jego wpływ na rozwój swej umiejętności autoewaluacji. Analiza pokazuje, że uczący się, który nie wykazuje zachowań autonomicznych postrzega pracę z tym narzędziem jako okazję do uświadomienia sobie własnej roli w procesie uczenia się oraz do przejmowania za niego odpowiedzialności. Zauważa wpływ *EPJ* na rozwój umiejętności autoewaluacji, obejmującej określanie poziomu opanowania języka obcego, postępów w nauce, wytyczanie sobie celów, analizowanie efektywności stosowanych strategii i technik. Osoba o wysokim stopniu autonomii także dostrzega pozytywną rolę *Portfolio* i celowość jego stosowania, lecz nie w odniesieniu do swoich własnych umiejętności i ich rozwoju, ale w kategorii ogólnych rozważań dotyczących możliwości, jakie daje zastosowanie tego narzędzia w procesie dydaktycznym. Badanej o średnim stopniu autonomii, która tylko czasami wykazuje pewne zachowania autonomiczne, *Portfolio* umożliwiło uzyskanie bardziej przejrzystego obrazu własnych umiejętności (który już wcześniej miała), ale przede wszystkim spowodowało refleksję na temat efektywności stosowanych sposobów uczenia się, poznanie nowych i włączenie ich we własny proces uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

- Drwal, R. Ł. 1979. „Opracowanie kwestionariusza Delta do pomiaru poczucia kontroli”. *Studia Psychologiczne* XVIII. 67-83.
- Europejskie portfolio językowe dla szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. 2005 (wydanie pilotażowe). Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Linksman, R. 2000. *W jaki sposób szybko się uczyć*. Warszawa: Bertelsmann Media.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Część III

WYKORZYSTANIE
NOWOCZESNYCH
TECHNOLOGII

Halina Widła

*Zakład Glottodydaktyki i Kształcenia na Odległość
Uniwersytet Śląski*

PRZYKŁADY METOD PRACY WYKORZYSTUJĄCYCH TECHNOLOGIĘ INFORMACYJNĄ NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO

Examples of applications of Internet and communication
technology in the foreign language classroom

WebQuests aim to make the most of online education, encouraging the gifted students to develop self-study skills. They provide students and teachers with advice and links as a starting point to explore the selected resources of the Internet. The suggested tasks direct at learners who use information rather than look for it, allowing supervision of the co-operative effort among the participants. The article is based on the examples of the WebQuests evolution on the e-learning platform *Moodle* helping in preparation for French contests. It shows how to find out where the participants' preparation might be improved.

1. Sprawne dotarcie do wiedzy jako pożądana umiejętność w toku kształcenia

Kształcenie przyszłych nauczycieli języków obcych musi uwzględniać fakt tworzenia się społeczeństwa informacyjnego, czyli takiego, w którym ponad połowa zawodowo czynnych osób trudni się przetwarzaniem informacji (począwszy od ich wytwarzania, przechowywania i przetwarzania, poprzez pobieranie, przekazywanie, aż do wykorzystania). Zdaniem specjalistów społeczeństwo informacyjne to takie społeczeństwo, które nie tylko posiada rozwinięte środki przetwarzania informacji i komunikowania, lecz środki te są podstawą tworzenia dochodu narodowego i dostarczają źródła utrzymania większości społeczeństwa (Goban-Klas i Sienkiewicz 1999). Kluczową umiejętnością w społeczeństwie informacyjnym staje się więc sprawne dotarcie do wiedzy.

2. Przydatność *WebQuestów*

Głównym celem artykułu jest pokazanie, jak coraz popularniejsza technika *WebQuestu* może być z powodzeniem stosowana na lekcji języka obcego. Na przykładach konkretnych *WebQuestów* zostaną pokazane przykłady kolejnych „cegiełek”. Porównane zostaną sposoby oceniania efektów *WebQuestu* z tradycyjnymi technikami ewaluacyjnymi. Wreszcie wyliczone zostaną zarówno zalety jak i zagrożenia związane z rozpowszechnieniem e-learningu 2.0, w opozycji do tradycyjnego nauczania na odległość, a także korzyści z wdrażania narzędzi i technologii 2.0 do procesów dydaktycznych dla autorów i odbiorców.

Bernie Dodge, twórca pomysłu, uznał już w połowie lat dziewięćdziesiątych, że należy wykorzystać Internet na zajęciach z uczniami, do zadań wymuszających konkretne działanie i dociekanie, tak, by uczniowie, rozwiązując kolejne zadania zmuszeni byłiby do pozyskiwania konkretnej wiedzy z sieci. Dzięki temu skupialiby się bardziej na wykorzystaniu informacji niż na ich poszukiwaniu, ich czas można byłoby tym samym spożytkować wydajniej. Dodge podkreśla zalety rozwiązania poprawiającego umiejętności analizy, syntezy i oceny. (Dodge 1995). Nie ma już mowy o ograniczeniu się do spisывania na papierze pozyskanych informacji i wyciągnięciu z nich wniosków, jak to ma często miejsce w wypadku tradycyjnych wypracowań. Zadania stawiane przed grupą uczestniczącą w rozwiązywaniu *WebQuestów* polegają na uruchomieniu kreatywności i wyobraźni przy rozwiązaniu konkretnych problemów. To praca projektowa z podziałem na role dająca nauczycielowi szansę przydzielenia odpowiednich zadań wszystkim: uczniom niepełnosprawnym ze specjalnymi potrzebami, uczniom przeciętnie zdolnym, osobom wybitnym mogącym realizować wymagania ponad wymagany poziom. Typowy *WebQuest* składa się z kilku elementów (por. Dodge 2008):

- Wprowadzenie – informuje oraz motywuje.
- Zadanie – opisuje pożądany rezultat.
- Proces – podpowiada możliwe strategie przydatne do wykonania zadania.
- Źródła – podaje adresy internetowe do wykorzystania w czasie wykonywania zadania.
- Ewaluacja – ocenia wyniki pracy.
- Konkluzja – podsumowuje zadanie i zachęca ucznia do refleksji na temat procesu i wyników zadania.

Pomysł stworzenia serii *WebQuestów* służących przyszłym użytkownikom olimpiad językowych wziął się z kilku powodów. To właśnie uczestnicy olimpiad, uczniowie często ponadprzeciętni, szczególnie motywowani i z reguły osamotnieni ze swoimi pomysłami w typowej klasie, nie mają szans na realizację wielu ambitnych celów na lekcji w przeciętnych warunkach. Taka szansę daje im odpowiedź, jak przygotować się do olimpiady śledząc źródła internetowe i jak ocenić bieżące postępy.

3. Dylematy dotyczące własności intelektualnej

W wypadku tworzenia zasobów internetowych istotnym i palącym problemem staje się respektowanie praw autorskich. Warto więc wiedzieć, że kwestie te reguluje ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych. Można się z niej dowiedzieć, co stanowi a co nie stanowi przedmiotu prawa autorskiego (m.in. urzędowe dokumenty, materiały, znaki i symbole, proste informacje prasowe). Zgodnie z art. 27. cytowanej Ustawy instytucje naukowe i oświatowe mogą, w celach dydaktycznych lub prowadzenia własnych badań, korzystać z rozpowszechnionych utworów w oryginale i w tłumaczeniu oraz sporządzać w tym celu egzemplarze fragmentów rozpowszechnionego utworu. Art. 28. precyzuje, że biblioteki, archiwa i szkoły mogą:

1. Udostępniać nieodpłatnie, w zakresie swoich zadań statutowych, egzemplarze utworów rozpowszechnionych.
2. Sporządzać lub zlecać sporządzanie egzemplarzy rozpowszechnionych utworów w celu uzupełnienia, zachowania lub ochrony własnych zbiorów.
3. Udostępniać zbiory dla celów badawczych lub poznawczych za pośrednictwem końcówek systemu informatycznego (terminali) znajdujących się na terenie tych jednostek.

Szczególnie ważny jest art. 29, w myśl którego:

1. Wolno przytaczać w utworach stanowiących samoistną całość urywki rozpowszechnionych utworów lub drobne utwory w całości, w zakresie uzasadnionym wyjaśnianiem, analizą krytyczną, nauczaniem lub prawami gatunku twórczości.
2. Wolno w celach dydaktycznych i naukowych zamieszczać rozpowszechnione drobne utwory lub fragmenty większych utworów w podręcznikach i wypisach.
21. Wolno w celach dydaktycznych i naukowych zamieszczać rozpowszechnione drobne utwory lub fragmenty większych utworów w antologiach.
3. W przypadkach, o których mowa w ust. 2 i 21, twórcy przysługuje prawo do wynagrodzenia.

Ważną do rozstrzygnięcia kwestią jest korzystanie z cudzego wizerunku. Ślęzak (2007) przypomina, że dla rozpowszechniania wizerunku w określonych sytuacjach nie jest wymagane uzyskanie zezwolenia, jeśli przedstawiona na nim osoba: 1) otrzymała umówioną zapłatę za pozowanie (art. 81 ust. 1 zd. 2 pr. aut.), 2) jest powszechnie znana (art. 81 ust. 2 pkt 1 pr. aut.), 3) stanowi szczególności całości takiej jak zgromadzenie, krajobraz, publiczna impreza (art. 81 ust. 2 pkt 2 pr. aut.).

Szczęśliwie więc darmowe upublicznianie pomocy dydaktycznych, nawet jeśli zawierają one obfite cytowania lub wręcz są ich kompilacją, nie budzi kontrowersji. Oczywiście, nie oznacza to zwolnienia autorów wykorzystujących fragmenty cudzej twórczości z obowiązku rzetelnego przytaczania źró-

deł, prawidłowych cytowań. Przytoczone uregulowania nie rozwiązują oczywiście wszystkich problemów twórców pomocy dydaktycznych w Internecie, ale na potrzeby autorów *WebQuestów* odpowiadają z nadstatkiem.

4. Próba stworzenia *WebQuestów* dla uczestników konkursów przedmiotowych

W opisywanym projekcie, pięć seminarzystek tworzy takie pomoce dla przyszłych uczestników olimpiady języka francuskiego. Idea *WebQuestu* została zachowana, lecz wzbogacono ją dodatkowymi elementami częściowej i końcowej ewaluacji. Zarówno zadania jak i polecenia oraz pozyskiwane źródła są w języku obcym, łączymy więc realizację kilku celów: pracę projektową, tworzenie nowoczesnych pomocy dydaktycznych a pośrednio pogłębienie wiedzy z realizowania i języka (seminarzystki) oraz uczenie realizowania i języka (uczniowie).

WebQuesty umieszczono na witrynie Instytutu Języków Romańskich i Translatoryki UŚ w nadziei, że staną się uzupełnieniem informatora olimpiad zawierającego listę pytań oraz bibliografię. Z obowiązujących olimpijczyka listy zagadnień wybrano pytania w języku francuskim, o czy zdecydowały dwa powody:

- Obfita i stosunkowo łatwo dostępna bibliografia w języku polskim precyzyjnie odsyła ucznia do tematów i wystarcza do indywidualnej pracy.
- Tematy z realizowania sformułowane po francusku są podwójnym wyzwaniem: językowym oraz praktycznym: trudno dotrzeć do drogi i niewystarczająco aktualnych pozycji książkowych.

W tej sytuacji Internet staje się idealnym rozwiązaniem, pod warunkiem, że uczeń otrzyma materiał rzetelny, napisany przystępnym językiem i na tyle atrakcyjny, by chciał poświęcić dodatkowy czas na jego opanowanie. Ponadto, proponowana oferta daje mu możliwość wyboru metody pracy (indywidualnej lub grupowej) a także śledzenia postępów.

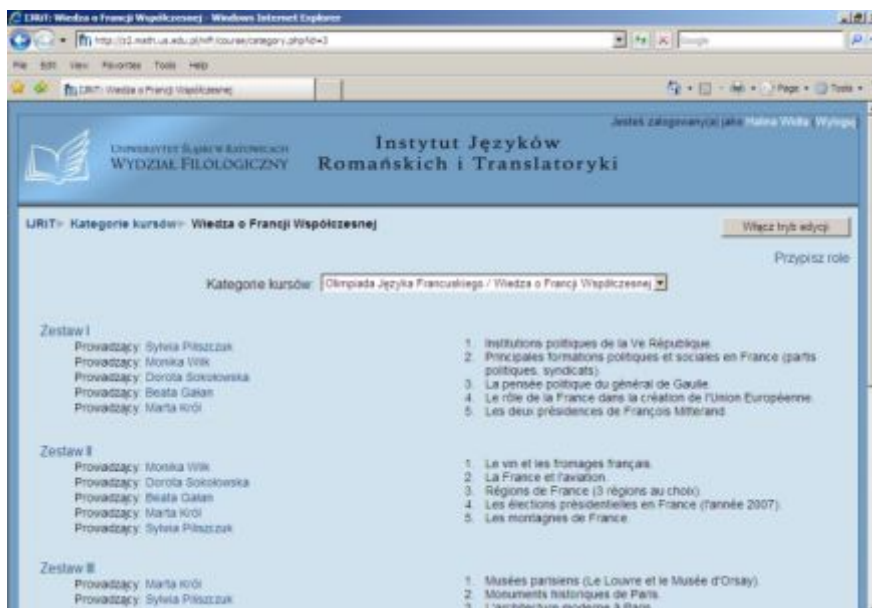
5. Wybór platformy kształcenia na odległość

Platforma MOODLE zawiera co prawda moduł tworzenia klasycznego *WebQuestu*, ale wybrana modyfikacja skłoniła autorki do oparcia się na module lekcji, dosyć specyficznym, pozwalającym na klasyczną pracę projektową z elementami ewaluacji w końcu modułu lub serii modułów. Nie tylko pokazują one postęp ucznia od dawnego do nowego poziomu opanowania i przyswojenia wiedzy, ale zapewniają sprzężenie zwrotne, dzięki czemu po każdej porcji materiału testy wzmacniają się dodatkowo odpowiednimi modułami uczącymi (Smyrnova-Trybulska 2007).

6. Dobór materiału

Wychodząc z założenia, że do obcojęzycznej bibliografii w wersji papierowej większość olimpijczyków, często z małych miejscowości, nie ma szansy dotrzeć, zaproponowano *WebQuesty* dotyczące tematów, do których uczeń musi przygotować się ustnie i w języku obcym. Są to zagadnienia: polityczne (Instytucje polityczne V Republiki – partie polityczne, związki zawodowe, prezydencje i myśl polityczna de Gaulle’a czy Mitteranda, współudział Francji w tworzeniu zjednoczonej Europy, wybory w 2007 roku, stosunki francusko-polskie po 1989 roku), geograficzne (regiony Francji, góry Francji), realioznawcze (lotnictwo, architektura, kino francuskie, aktualności z życia kulturalnego, kuchnia, wina, sery), historyczne (zabytki, muzea), wreszcie związane z wzajemnym oddziaływaniem kulturowym (emigracja, Biblioteka Polska w Paryżu, obecność kultury francuskiej w Polsce).

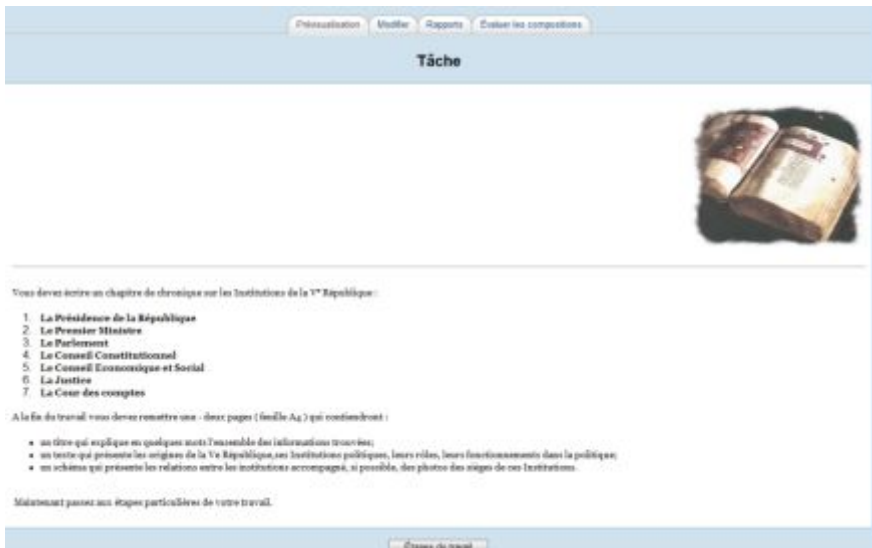
Przytoczone ilustracje – zrzuty ekranowe nie są w stanie zobrazować wszystkich możliwych rozwiązań (dostępnych na platformie *Moodle* <http://z2.math.us.edu.pl/mfr/>), natomiast dają wyobrażenie o ilości czasu potrzebnego do wykonania zadania; zakładając średnio miesiąc na jedno zadanie, widać, że praca zajmie mu rok, oczywiście, bez uwzględnienia skrótów, na które pozwoli sobie uczeń w zależności od stopnia przyswojenia problematyki z innych źródeł a także od stopnia trudności zadania, którego wykonanie ma umożliwić przyswojenie wiedzy.



Rysunek 1: Zrzut ekranowy platformy *Moodle* Instytutu Języków Romańskich i Translatoryki US.



Rysunek 2: Zrzut ekranowy zaproszenia do wykonania kolejnego zadania (tu: Przygotowania rozdziału kroniki Instytucji V Republiki).



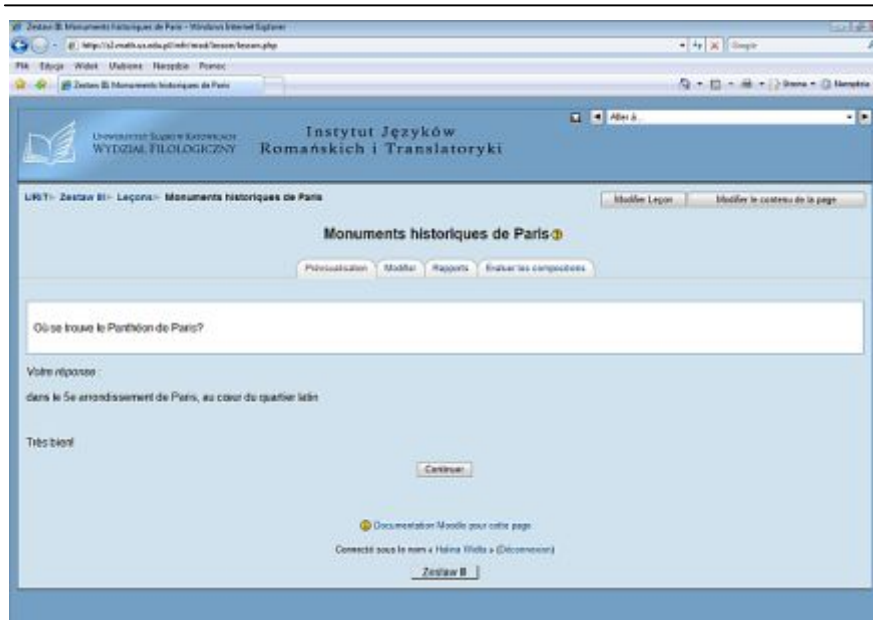
Rysunek 3: Zrzut ekranowy rozwinięcia zadania na temat 7 wybranych instytucji V Republiki.



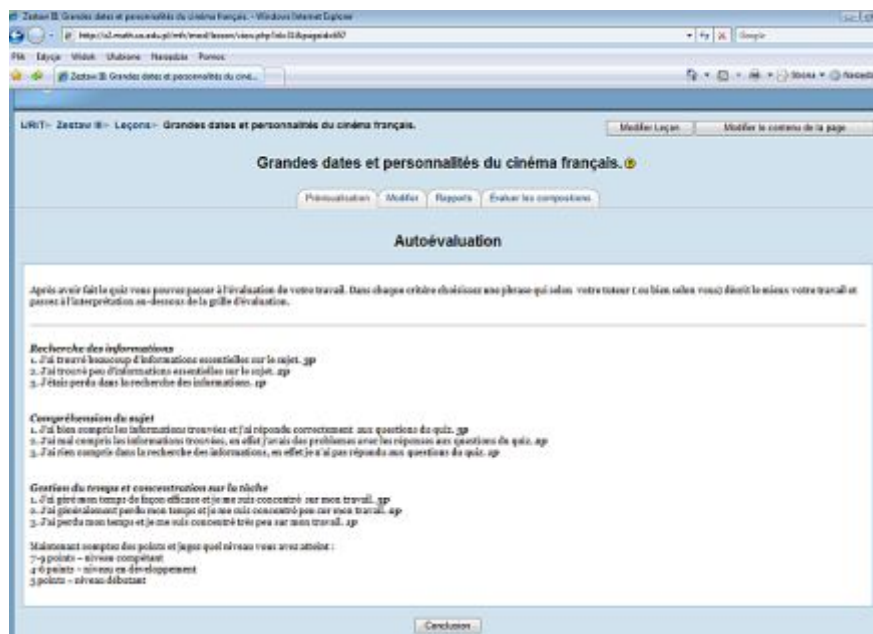
Rysunek 4: Zrzut ekranowy odnośnika do źródeł na przykładzie Webquestu dotyczącego prezydentury François Mitterranda.



Rysunek 5: Zrzut ekranowy odnośnika do źródeł i testu podsumowującego kolejny etap pracy na przykładzie WebQuestu dot. partii politycznych.



Rysunek 6: Zrzut ekranowy przykładowego pytania z komentarzem do odpowiedzi.



Rysunek 7: Zrzut ekranowy siatki autoewaluacyjnej.

7. Przykłady zadań

W *WebQuestach* zastosowano całą gamę możliwych zadań, indywidualnych lub wspólnych projektów przygotowywanych różnymi technikami: od tradycyjnych referatów z prezentacją multimedialną, artykułów, wystaw, czy przedstawień po blogi, własne witryny czy realizacje tematu w systemie *wiki* – dla bardziej zaawansowanych w wykorzystaniu technologii informatycznych. Koncentrujemy się na uczeniu się poprzez działanie, współtworzenie i współdzielenie wiedzy, a niektóre rozwiązania zbliżają nas do założeń e-learningu 2.0. Chociaż nie wszystkie zadania dla olimpijczyków zawierają propozycje wdrożenia narzędzi i technologii Web 2.0 w nauczaniu, to z całą pewnością samo tworzenie *WebQuestów* w sieci jest takim wdrożeniem do procesu dydaktycznego dla autorek-seminarzystek.

8. Podsumowanie

WebQuest, w porównaniu z tradycyjnym korzystaniem z pomocy interaktywnych, nie ogranicza do przyswojenia materiału poprzez powtarzanie i ćwiczenie, każe przyswajać wiedzę poprzez wykonanie zadania. Zamiast klasycznej oceny na zasadzie informacji zwrotnej wraz z wynikiem procentowym proponuje samoocenę – na podstawie możliwie jasno określonych, bardzo szczegółowych kryteriów. Nadaje się do pracy w autonomii i półautonomii. Do mocnych stron tego rozwiązania należą: przydatność dla indywidualistów, dla zgłębiających dodatkowy materiał, dla szczególnie zdolnych, dla nie mających czasu lub możliwości (błyskawiczny dostęp do wyselekcjonowanych materiałów), możliwość dowolnej ilości powtórzeń, możliwość podziału pracy w grupie. Słabymi stronami są: wymaganie dużej samodyscypliny, czasem stresująca praca w samotności, przez to trudniejsza motywacja, trudniejsza ocena wyników i postępów. Z kolei samo tworzenie pomocy dydaktycznych jest elementem przygotowującym studentów do wdrażania narzędzi i technologii 2.0 do procesów dydaktycznych, oswaja z problemami wyboru narzędzi Web 2.0 i tworzenia własnych rozwiązań, uzupełnia braki w wykształceniu informatycznym i uwalnia od delikatnej kwestii własności intelektualnej a nade wszystko pozbawia kompleksów wobec obojętnych z Internetem uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Dodge, B. 1995-2008. *Seven steps toward better searching*. (<http://edWeb.sdsu.edu/Webquest/searching/sevensteps.html>).
- Goban-Klas, T., Sienkiewicz, P. 1999. *Społeczeństwo informacyjne: Szanse, zagrożenia, wyzwania*. Kraków: Wydawnictwo Fundacji Postępu Telekomunikacji.

- Platforma *Moodle* Instytutu Języków Romańskich i Translatoryki US.
(<http://el1.us.edu.pl/wf-ijrit/>).
- Smyrnova-Trybulska, E. 2007. *Podstawy kształcenia kompetencji informatycznych u nauczycieli w zakresie nauczania na odległość*. Cherson: Ajlant.
- Ślęzak, P. 2007. *Pola eksploatacji utworów audiowizualnych*. Bydgoszcz: BRANTA.
- Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych*. Tekst jednolity: Dz.U. z 2006 r., nr 90, poz. 631; zmiany: Dz.U. 2006, nr 94, poz. 658, nr 121, poz. 843, 2007, nr 99, poz. 662, nr 181, poz. 129.

Małgorzata Twardoń
Uniwersytet Śląski

WYKORZYSTYWANIE
NOWOCZESNYCH
TECHNOLOGII WE
WSPOMAGANIU PROCESÓW
MYŚLOWYCH W TRAKCIE
NAUKI JĘZYKA OBCEGO

The use of modern technologies in supporting cognitive
processes in foreign language learning

It can be said that emerging new technologies have revolutionized the world as much as the discoveries of print, electricity, radio, or television. In the field of innovations, foreign language (FL) teachers have always been those who seek innovative techniques to support their constant efforts. Taking into account new technologies, a computer with its adequate software and a multimedia projector can facilitate the teaching-learning process during FL classes. Furthermore, they may also reinforce and improve pupils' memory, develop their perception, direct pupils' attention to the range of analogies, similarities and numerous principles, if these modern teaching facilities are used properly. They seem to be ideal tools which can be used by FL teachers not only to make the whole process of teaching more effective, but also to develop discovery techniques.

*W myśleniu jestem zupełnie dobry.
Ktoś tylko musi mnie popchnąć*
(ośmioletni Barry, Fisher 1999: 237)

1. Wstęp

Nauka języka obcego w kontekście szkolnym wymaga od nauczyciela takiego organizowania zajęć, by sytuacje oraz pomoce naukowe im towarzyszące zachęcały do aktywności poznawczej, ją ukierunkowywały i ułatwiały. Ugrunto-

wana wiedza na temat naszego funkcjonowania poznawczego i umiejętność jej zastosowania pomoże każdemu nauczycielowi w planowaniu i optymalnym wykorzystaniu pomocy naukowych i innych dostępnych materiałów.

Jeśli potraktujemy ucznia jako osobę przetwarzającą informacje i zestawimy wszystkie procesy poznawcze, które angażowane są w trakcie nauki, okaże się, że nie sposób omawiać jednego procesu bez odwoływania się do pozostałych. Z definicji dzieli się je na elementarne: uwaga i świadomość, kontrola poznawcza, percepcja i pamięć, oraz złożone: myślenie i rozumowanie, rozwiązywanie problemów, wydawanie sądów i podejmowanie decyzji, ale już w Przedmowie do *Psychologii poznawczej* (Nęcka i in. 2007) autorzy piszą o ryzyku rozdzielania tych procesów.

W tym artykule pragnę zająć się rolą nauczyciela we wspieraniu myślenia na lekcji języka obcego. Zanim przejdę do omówienia roli nauczyciela we wspieraniu myślenia, przedstawię założenia, na których zostaną oparte dalsze rozważania.

2. Założenia

1. Nadrzędnym celem dla uczącego się języka obcego jest nabycie kompetencji komunikacyjnej w tym języku. Podmiot uczący się pragnie więc umieć używać języka w różnych sytuacjach, rozumieć rodzimych użytkowników i przy tym posługiwać się językiem obcym w sposób poprawny i spontaniczny, bez ciągłego odwoływania się do reguł. To wyidealizowany cel osoby umotywowanej do nauki języka obcego. Inne cele, częste w sytuacji szkolnej to zdanie egzaminu, zaliczenie semestru czy przejście do następnej klasy.
2. Umiejętność posługiwania się językiem można zaliczyć do wiedzy proceduralnej, chociaż gdy uczymy się języka obcego w szkole, większość nabywanych struktur najpierw przechodzi przez stadium wiedzy deklaratywnej. Na przykład uczeń wie jak tworzy się liczbę mnogą rzeczowników, natomiast pisać czy mówić nie zawsze stosuje reguły, które potrafi wyrecytować.

Proces nabywania wiedzy proceduralnej opisał Anderson w swojej teorii ACT (skrót od *Adaptive Control of Thought*, Teoria Adaptacyjnej Kontroli Myśli [polski termin za Maruszewski 2001]). „Od jawnych deklaracji do niejawnych procedur” – tak można streścić teorię zaproponowaną przez tego badacza. Proces powolnego przekształcania wiedzy deklaratywnej w proceduralną został nazwany *proceduralizacją*, i odbywa się w trzech etapach: deklaratywnym, kompilacyjnym i proceduralnym (Nęcka i in. 2007: 164). Zanim w etapie proceduralnym nastąpi automatyczne i bezwysiłkowe posługiwanie się nabytą umiejętnością, w pierwszym etapie, deklaratywnym, jednostka otrzymuje instrukcje, wyjaśnienia i za pomocą tzw. ogólnych

procedur interpretacyjnych stosowanych do dostarczonych informacji deklaracyjnych, tworzone zostają procedury działania. W drugim etapie, kompilacyjnym, następuje ćwiczenie reguł. Jest to proces wymagający dużych nakładów energii i podlega świadomej kontroli. Szczegółowe mechanizmy używane w trakcie to kompozycja (scalanie dwóch lub więcej procedur w jedną) i automatyzacja. Według Andersona kompozycja odbywa się w pamięci roboczej i znacznie ją obciąża, poprzez ciągle przywoływanie wiedzy deklaratywnej, podczas gdy automatyzacja pozwala na uwolnienie się od wiedzy deklaratywnej – procedura jest wykonywana bezpośrednio z poziomu pamięci trwałej.

3. Wiedza o funkcjonowaniu centralnego systemu nerwowego dostarcza bardzo istotnych informacji o poznawczym funkcjonowaniu człowieka. Może wpłynąć na takie nauczanie, które nie będzie przeszkadzało uczniowi w uczeniu się. Nawet jeśli to nie materialnie w mózgu przechowywana jest nasza wiedza i umiejętności (poszukiwania materialnego engramu skończyły się fiaskiem), mózg uczestniczy w procesach poznawczych – to dzięki niemu skupiamy uwagę, postrzegamy, zapamiętujemy, przywołujemy z pamięci, działamy, tworzymy i przewidujemy.

Z ogromu badań, jakie w ostatnim czasie poświęcone zostały mózgowi przytoczę tylko jedną informację, zaczynając od cytatu: „Komórki w naszym mózgu są (...) przede wszystkim połączone między sobą i tylko jedno połączenie na 10 milionów wchodzi lub wychodzi z mózgu. Jedno z 10 milionów włókien łączy się ze światem, pozostałe łączą mózg ze sobą. Jeśli buddysta zen twierdzi, że w zasadzie jesteśmy przede wszystkim i najczęściej sami ze sobą, to ma – z neurologicznego punktu widzenia – rację” (Spitzer 2007: 51). Przetwarzamy więc informacje, zajmujemy się ich „obróbką” nie nastawiając się na nieustanne pobieranie wszystkich możliwych informacji z zewnątrz. Pobieramy te ważne, istotne dla nas, z naszego punktu widzenia i „myślimy” o nich, wykonując operacje mentalne na reprezentacjach. W liczbach wyrażonych w procentach o tym samym aspekcie naszego funkcjonowania pisała Trocmé-Fabre (1994: 196) podając, że na poziomie kory mózgowej, tylko 0,02% neuronów odpowiada za łączność ze światem, pozostałe 99,98% to neurony odpowiedzialne za przetwarzanie informacji. Biorąc pod uwagę te dane, zajmowanie się procesami myślowymi wydaje się zasadne. Dane te uzmysławiają też jedno z ważnych zadań, jakie staje przed nauczycielem: takie organizowanie przedstawianego materiału, by informacje istotne i ważne zostały najmocniej wyeksponowane. Ukierunkowując uwagę uczniów ułatwiamy im skupienie się na informacjach kluczowych dla konceptualizacji nowego pojęcia, czy zauważenia pewnej prawidłowości, analogii czy podobieństwa. Wszak mózgi (nasze i naszych uczniów) są „maszynami wylapującymi reguły” (Spitzer 2007: 66).

3. Zdefiniujmy myślenie

Jak piszą Nęcka i in. (2007: 420), „Myślenie to proces łączenia elementów poznawczej reprezentacji świata (obrazów, pojęć lub sądów) w dłuższe ciągi. Tak utworzony ciąg zastępuje realne, obserwowalne zachowanie w rzeczywistym świecie fizycznym lub społecznym, uwalniając nas od konieczności ponoszenia natychmiastowych skutków działań”. W tym miejscu nie będziemy zajmować się bardziej dociekliwie czym dokładnie są elementy poznawczej reprezentacji świata, zaznaczyć jednak trzeba, że inni autorzy (np. Kozielecki 1995: 91-92) piszą o wyobrażeniach, spostrzeżeniach i pojęciach. Ten ostatni podział uwzględnia relację reprezentacji ze światem, ponieważ spostrzeżenia powstają w wyniku bezpośredniego kontaktu ze światem, podczas gdy wyobrażenia są tworem skomponowanym wyłącznie z „myśli”. Changeux (1998: 174-175) pisał o reprezentacjach mentalnych jako o fizycznych stanach pobudzonych do aktywności grup neuronów (aktywności elektrycznej i chemicznej), które tworzą *graf*, rysunek wskazujący na pobudzone neurony. Dla spostrzeżeń będą to grafy, które powstały w wyniku pobierania informacji z zewnątrz. Dla pojęć będzie to już zupełnie inny „obraz” aktywności, i brak będzie składnika informacji dostarczonych z zewnątrz przez narządy zmysłów.

Dla nas ważne jest rozróżnienie dwóch elementów definicji myślenia. Proces łączenia w ciągi, bądź jak pisze Kozielecki (1995: 91-92) „łańcuch operacji umysłowych, za pomocą których przetwarzamy informacje” to pierwszy element mówiący o czynności, procesie, aktywności podmiotu myślącego. Drugim elementem są informacje, które przetwarzamy i są to spostrzeżenia, wyobrażenia, pojęcia i sądy. Można więc powiedzieć, że myślenie to manipulowanie symbolami. Rozróżnienie myślenia, rozumowania i rozwiązywania problemów nie jest takie oczywiste, zwłaszcza w potocznym rozumieniu „myślenia”. Dla porządku zdefiniujmy również te pojęcia, blisko związane z aktywnością myślenia. „Rozumowanie jest procesem formułowania wniosku na podstawie przesłanek, czyli z wykorzystaniem uprzednio nabytej lub powszechnie dostępnej wiedzy” (Nęcka i in. 2007: 420). „Rozwiązywanie problemów to aktywność ukierunkowana na zredukowanie rozbieżności pomiędzy stanem aktualnym a pożądanym, polegająca na realizacji zaplanowanej sekwencji operacji poznawczych” (2007: 484).

4. Rodzaje myślenia

Refleksja nad *myśleniem* pozwoliła badaczom na wyszczególnienie wielu rodzajów tej aktywności. David Berlyne (1969) wyróżnił dwa rodzaje myślenia: autystyczne i realistyczne. Kryterium dla dokonania tego podziału było ukierunkowanie procesów umysłowych, czyli nastawienie na osiągnięcie określonego celu. I tak, *myślenie autystyczne* nie jest nastawione na osiągnięcie bliżej

określonego efektu. Jest tworzeniem luźnych skojarzeń, nie podążających utartymi ścieżkami i nie respektujących praw logiki. Pozwala marzyć i fantazjować. Z pewnością może być wykorzystywane w twórczości. *Myślenie realistyczne* służy osiągnięciu jakiegoś celu. Uwzględnia ograniczenia nakładane przez rzeczywistość. Używamy go przy rozwiązywaniu problemu, ale może ono dotyczyć zdefiniowania problemu czy oceny zaproponowanych rozwiązań. Najważniejszą charakterystyką myślenia realistycznego jest fakt, że wpływa na nie nasze doświadczenie i postrzeganie świata.

Otto Selz (za Nęcka i in. 2007) zaproponował podział myślenia na *produktywne* i *reproduktywne*. Oba rodzaje stanowią podtypy myślenia realistycznego. W wyniku *myślenia produktywnego* otrzymujemy nowe treści intelektualne, przy czym nowość może dotyczyć *wytworu myślenia* bądź też *procesu poznawczego*, który doprowadził do tego wytworu. Trzeba tu zaznaczyć, że gdy mówimy o *nowych treściach*, mamy na myśli punkt widzenia podmiotu myślącego. Myślenie produktywne będzie więc ciągiem symbolicznych reakcji, którego dana osoba nigdy wcześniej nie wykonała i który jest odległy od jej reakcji nawykowych. Gdy myślenie produktywne prowadzi do rezultatu, który jest obiektywnie nowy, zyskuje cechy *myślenia twórczego*. *Myślenie reproduktywne* polega na odtwarzaniu przeszłego doświadczenia. Nie oznacza to jednak, że jest pozbawione złożoności. Nie znaczy to również, że polega na zwykłej reprodukcji informacji. Polega bowiem na zastosowaniu uprzednio zdobytej wiedzy w nowych zadaniach i na zastosowaniu poznanych metod rozwiązywania zadań i problemów w nowych warunkach. Procesy myślowe ekspertów bywają często myśleniem reproduktywnym o wysokim poziomie złożoności, do którego nie są zdolni nie-eksperci.

Myślenie krytyczne jest rodzajem myślenia realistycznego ukierunkowanym na ewaluację. Nie jest absolutnie odrębne od myślenia produktywnego i reproduktywnego, ponieważ może zawierać elementy obu tych rodzajów myślenia. Celem myślenia krytycznego jest rzetelna ocena istotnych aspektów aktywności intelektualnej człowieka. Może dotyczyć w równej mierze wytworów co procesów.

Podział na myślenie *twórcze* i *odtwórcze* (Nęcka i in. 2007) (lub *nietwórcze*; patrz Kozielecki 1995) jest oparty o kryterium społeczne (a nie psychologiczne). To kontekst społeczny decyduje, czy wynik myślenia zostanie oceniony jako nowy i wartościowy, czy to w sensie poznawczym, estetycznym, etycznym czy użytkowym. Potrzeba zobiektywizowania kryteriów nowości i wartościowości doprowadziła na przykład do powstania urzędów patentowych (kryterium nowości). Natomiast wartość wyniku podlega subiektywnej ocenie grup społecznych lub osób mających uprzywilejowaną pozycję w tych grupach (krytycy, recenzenci). Nie sposób nie wspomnieć o zależności oceny wytworu od czasu i miejsca, w którym dokonuje się społeczna ocena. W innym miejscu i czasie, często dokonana przez inne gremium, z pewnością byłaby inna. Myślenie twórcze i produktywne różnią się więc w ocenie społecznej, natomiast są przez niektórych traktowane jako tożsame w sensie

psychologicznym. Nęcka uważa jednak, że również w sensie psychologicznym, myślenie twórcze jest czymś więcej niż myślenie produktywne. Może bowiem angażować również inne rodzaje myślenia, zarówno produktywne, jak i autystyczne czy krytyczne. *Myślenie odtwórcze (nietwórcze)* to każdy przypadek aktywności umysłowej, który nie uzyskał uznania jako jednocześnie nowy i wartościowy dla społeczeństwa. Są to więc akty myślenia produktywnego i reproduktywnego oraz krytycznego lub autystycznego. Akty te nie są twórcze, ale nie znaczy to, że brak im wyrafinowania, wysokiego poziomu złożoności czy przydatności. Można przypuszczać, że w innym miejscu i czasie, oceniane przez inną społeczność lub osobę, mogłyby zostać zaklasyfikowane jako twórcze.

Dodajmy, że jednostki twórcze budują na osiągnięciach poprzedników. Dzięki temu możliwy jest postęp. Natomiast większość naszych aktów myślenia to myślenie odtwórcze. Podział myślenia oparty na kryterium rozwojowym – od sensoryczno-motorycznego do wyobraźniowo-pojęciowego zawdzięczamy Piagetowi. Znajomość poszczególnych stadiów myślenia jest niezbędna w dopasowywaniu zadań do wieku i poziomu rozwoju ucznia.

5. Struktura myślenia

W tradycyjnym ujęciu, analiza struktury myślenia polega na rozróżnieniu trzech składników (Kozielecki 1995: 96):

- materiału – informacji; zaliczymy tu spostrzeżenia, wyobrażenia, pojęcia i sądy;
- operacji;
- reguł myślenia.

O informacjach jako materiale myślenia wspomniałam powyżej, tu tylko zasygnalizuję mnogość operacji, jakie możemy wykonywać na reprezentacjach. Kozielecki (1995) podzielił je na *analizę* i *syntezę*. Pochodne w stosunku do analizy i syntezy to *porównanie*, *abstrahowanie* i *uogólnienie*. Simon, Newell czy Nosal wymieniają: *zastępowanie*, *sprawdzanie*, *poszukiwanie*, *odrzućcie*, *kombinowanie*, *wybijanie*, *redukowanie* i *integrowanie*. Berlyne (1969) sądzi, że istnieje nieskończona ilość operacji umysłowych. Trzeci element struktury myślenia to reguły myślenia – zaliczamy do nich algorytmy i heurystyki. Algorytm to „niezawodny przepis, który określa, jaki skończony ciąg operacji należy wykonać kolejno, aby rozwiązać wszystkie zadania danej klasy” (Kozielecki 1995: 110), natomiast heurystyki to „zawodne zasady, reguły, taktyki i intuicje, które nie gwarantują rozwiązania danego zadania” (1995: 111). To te ostatnie odgrywają zasadniczą rolę w myśleniu człowieka.

6. Nauczyciel jako osoba wspierająca myślenie na lekcji

Jeśli:

- 1) „Mózgi są maszynami wylapującymi reguły” (Spitzer 2007: 66);
- 2) „Uczymy się przez przetwarzanie przykładów” (Spitzer 2007: 67);
- 3) „(...) nie uczyłem się więc od tych, którzy nauczali, ale od tych, którzy rozmawiali ze mną.” (Święty Augustyn);

to nauczyciel jest tą osobą, która odpowiada za:

- 1) przygotowanie takich przykładów (osadzonych w kontekście), by
- 2) łatwo dało się na ich podstawie wylapać regułę;
- 3) odpowiadając na pytania nauczyciela i/lub biorąc pod uwagę jego wskazówki i/lub oczekując od niego jedynie potwierdzenia słuszności wyciągniętych wniosków.

Takie ujęcie bierze pod uwagę dotychczasową wiedzę na temat funkcjonowania naszego mózgu, uczenie się rozumiane jako konstruowanie oraz kontekst społeczny. Rola nauczyciela nie polega na przekazywaniu wiedzy, którą posiada. O niemożliwości bezpośredniego *przekazania* wiedzy pisał między innymi Grucza (1997: 15). Każdy musi ją wytworzyć albo odtworzyć sam. Dobrze dobrane zadania, przykłady, odpowiednia atmosfera bezpieczeństwa i zaufania, dobrze zadane pytania, drobne odpowiedzi będą wspierać konstruowanie wiedzy i nabywanie umiejętności.

O bardzo ważnym aspekcie uczenia się pisze Weil-Barais podkreślając, że uogólnianie reguł, przechodzenie do abstrakcji nie dzieje się dlatego tylko, że na lekcji pojawiła się reguła, uogólnienie czy definicja. Najczęściej nabyta wiedza pozostaje w ścisłym związku z kontekstem, z przykładem, który był omawiany na lekcji (Weil-Barais 2005: 444). Według Weil-Barais (2005: 445) uczenie się to ciągle modyfikowanie kontekstu myślenia. I znów wracamy do roli nauczyciela – to on jest źródłem przykładów, to on dobiera pomoce, by na ich podstawie uczniowie mogli poszukiwać reguł, prawidłowości i analogii.

O wpływie kontekstu na procesy myślenia świadczą rozliczne badania. Te najbardziej współczesne nie abstrahują od treści zadań, ale poddają je ścisłej kontroli. Nęcka i in. (2007) opisuje badanie, w trakcie którego osobom badanym zaprezentowano zadania arytmetyczne w różnej postaci: abstrakcyjnego równania matematycznego, realistycznego zadania tekstowego i wreszcie transakcji kupna i sprzedaży. Problemy były izomorficzne – identyczne w swojej strukturze głębokiej (problem był więc w tym przypadku identyczny rachunkowo), ale różniły się treścią (kontekstem). W przypadku abstrakcyjnej prezentacji problemu poprawność wykonania wyniosła 37%. Zadanie tekstowe rozwiązało poprawnie 74%. Forma transakcji kupno – sprzedaż dała 96% poprawnych rozwiązań. (Nęcka i in. 2007: 423). Dodajmy, że nie chodzi tylko o poziom konkretności problemu, ale również o powiązanie z doświadczeniem jednostki. Od lat pisze się w dydaktyce o konieczności opierania zadań proponowanych uczniom o ich doświadczenie.

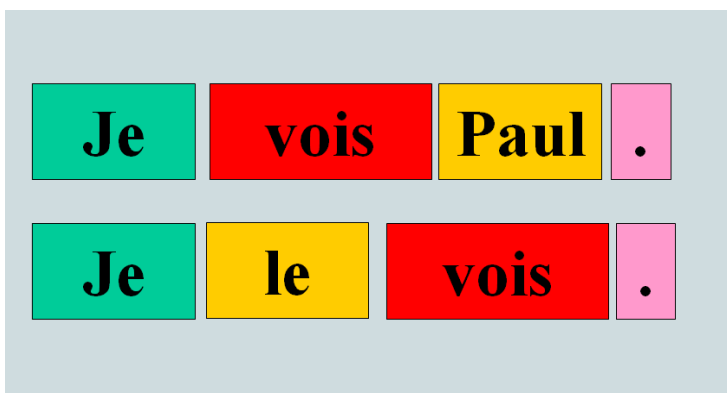
To powiązanie myślenia z doświadczeniem, kontekstem i zaakceptowanie błędów jakie popełniamy przy stosowaniu uogólnień są zrozumiałe przy uwzględnieniu warunków, w których kształtował się nasz system poznawczy. Jego zadaniem jest zapewnienie nam bezpiecznego funkcjonowania w środowisku/kulturze, w których się znajdujemy. Pinker (2002) pisał, że „żaden organizm nie potrzebuje pozbawionych treści algorytmów, dających się stosować do każdego problemu, niezależnie od jego ezoteryczności” (2002: 330). Konstruowanie modeli, reguł, schematów na własny użytek jest aktywnością, do której będziemy zachęcać naszego ucznia i którą postaramy się ułatwiać. Odpowiadając na postulat Hanny Hamer, która, z przekorą, podając „Receptę na porażkę ucznia” pisała w punktach od 9 do 12 (1994: 102):

9. Nie przygotowuj się zbyt dobrze do lekcji, perfekcjonizm szkodzi zdrowiu.
10. Bądź osobą zdezorganizowaną.
11. Rób male, zagmatwane i trudne do oglądania pomoce naukowe.
12. Stwórz i podtrzymuj chaos w klasie.

proponując wykorzystywać nowe technologie w fazie konceptualizacji gramatycznej, szukania modelu, reguły czy schematu.

Multimedia mogą znakomicie wspierać tę fazę nabywania wiedzy. Pomagają w organizowaniu wiedzy w większe struktury, w porządkowaniu w postaci abstrakcyjnych zasad, w szukaniu analogii, reguł. Umożliwiają skupienie uwagi na konkretnym elemencie, operując kolorem, rodzajem czcionki, powiększeniem i animacją. To co nauczyciel mógł próbować robić stosując kolorową kredę na tablicy czy folie i rzutnik pisma, z o wiele lepszym skutkiem można przygotować przy pomocy komputera z podstawowym oprogramowaniem.

Poniżej proponuję parę zrzutów z ekranu ilustrujących przykładowe użycie prezentacji multimedialnej bądź strony przygotowanej w edytorze tekstu, ale użytych na zajęciach wraz z rzutnikiem multimedialnym, albo z białą tablicą informatyczną. Rysunek 1 zawiera jeden ze slajdów wspierających konceptualizację form i miejsca zaimków. Unieruchomiony obraz nie pokazuje możliwości animacji elementów, jaką daje prezentacja multimedialna. Zaimek 'le' w drugim zdaniu pojawia się dopiero po kliknięciu myszką i wylania się z prawego górnego rogu slajdu. Dzięki takiemu samemu kolorowi tła, od razu jest to sygnał, że elementy 'Paul' i 'le' są ze sobą powiązane. Gdy pojawi się kolejne zdanie i zatrzymamy się na nie uzupełnionym zaimku 'la' (Rysunek 2), możemy podyskutować o hipotezach naszych uczniów dotyczących brakującego zaimka.

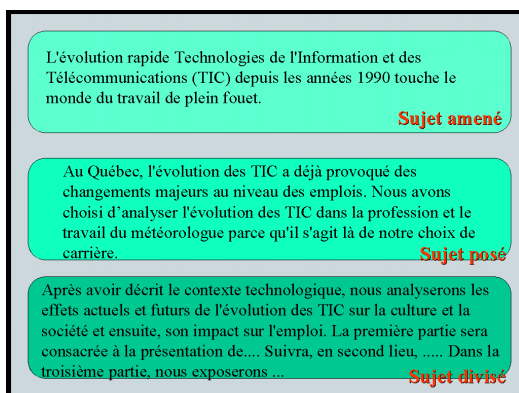


Rysunek 1: Ilustracja pomocy wspierającej konceptualizację form i miejsca zaimków.



Rysunek 2: Kolejny slajd ilustrujący konceptualizację zaimków.

W pracy nad tekstem kolory również okazują się niezastąpione. Sukcesywne zaznaczanie kolorem ważnych słów czy fragmentów tekstu (w trakcie wspólnej nad nim pracy) pozwala między innymi na odkrycie struktury tekstu – wystarczy jeszcze nazwać poszczególne części i odkrywamy na przykład strukturę tekstu argumentacyjnego. Wcześniejsze przygotowanie materiałów w formie elektronicznej zapewnia też poprawność wszystkich użytych terminów oraz czytelność, o którą trudno, gdy używamy tradycyjnej tablicy. Zakreślenie kolorem często wystarcza, by uczniowie wychwycili relację łączącą wyróżnione elementy. Wśród wielu elementów znaleźć te znaczące nie zawsze jest łatwo. „Odkrycie” struktury tekstu jest dla uczniów ciekawym zadaniem, a napisanie własnego tekstu, o podobnej konstrukcji – wyzwaniem. Rysunek 3 ilustruje schemat redagowania *Wstępu* do dłuższych wypowiedzi pisemnych.



Rysunek 3: Przykład rozróżniania części *Wstępu* do dłuższych tekstów (np. pracy dyplomowej).

7. Podsumowanie

Nowe technologie są narzędziem, które z powodzeniem może pomagać nauczycielowi języka obcego w przygotowaniu pomocy wspierających szukanie reguł, analogii, schematów i prawidłowości. Pomogą skupić uwagę uczniów na istotnych elementach – dzięki użyciu kolorów i animacji wskażą te zdania, wyrazy, końcówki, litery, czy paragrafy tekstu, które są kluczowe i ważne. Przygotowane wcześniej pomoce pozwalają na oszczędzenie czasu i zagospodarowanie go na inne czynności w klasie. Praca wyłącznie na tablicy wymagała czasu (pisanie, podkreślanie, zakreślanie, ścieranie). Uczniowie często rozpraszali się, a nauczyciel musiał po odwróceniu się od tablicy znów skupiać uwagę uczniów. Nowe narzędzia, jakie mamy do dyspozycji, w tym tablica elektroniczna, mogą radykalnie zmienić pracę nauczyciela. Biała kreda powoli, ale jednak, będzie przechodzić do historii, jak kiedyś rysik i woskowa tabliczka.

BIBLIOGRAFIA

- Berlyne, D. E. 1969. *Struktura i kierunek myślenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Changeux, J. -P. 1998. *L'homme neuronal*. Paris: Hachette Littératures.
- Fisher, R. 1999. *Uczymy jak myśleć*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Grucza, F. i Dakowska, M. (red.). 1997. *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa: WUW.
- Grucza, F. 1997. „Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki”, w: Grucza, F. i Dakowska, M. (red.). 1997. 7-21.
- Hamer, H. 1994. *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa: VEDA.

- Kozielecki, J. 1995. „Myślenie i rozwiązywanie problemów. Podejmowanie decyzji”, w: Tomaszewski, T. (red.). 1995. 91-187.
- Maruszewski, T. 2001. *Psychologia poznania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka, E., Orzechowski, J. i Szymura, B. 2007. *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pinker, S. 2002. *Jak działa umysł*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Spitzer, M. 2007. *Jak uczy się mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tomaszewski, T. (red.). 1995. *Percepcja. Myślenie. Decyzje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trocmé-Fabre, H. 1994. *J'apprends, donc je suis*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Weil-Barais, A. 2005. *L'homme cognitif*. Paris: Presses Universitaires de France – Quadrige.

Elżbieta Koralewska

Instytut Filologii Angielskiej, UAM Poznań

WYKORZYSTANIE TECHNOLOGII PRZEZ NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

The use of technology by foreign language teachers

The purpose of his article is to familiarize the reader with the possibilities new technologies offer foreign language teachers in their everyday work. The first part deals with the role of technology in CALL and presents various ways in which technology can be used to develop the four skills: listening, speaking, writing and reading. The second one presents the findings of the study carried out among teachers and answers the question if they use technology in their classrooms. The data collected by means of a questionnaire was supported by interviews with some teachers. The results from this study indicate that in teachers' opinion technology has a very positive influence on their students. However, they do not use technology as frequently as their students would like them to. Despite favourable reactions to the value of technology in their everyday practice teachers feel it is not enough. In the final section the article summarizes teachers' achievements so far and proposes some ways in which this situation can be improved.

1. Wstęp

Szybki rozwój technologii w ciągu ostatnich kilkunastu lat zmienił otaczający nas świat oraz wpłynął w znaczącym stopniu na praktycznie wszystkie sfery naszego życia. Nie pozostał oczywiście bez wpływu na sposoby nauczania oraz uczenia się. Coraz bardziej powszechny dostęp do technik komputerowych, w tym Internetu, stworzył nowe możliwości zarówno dla nauczycieli przygotowujących zajęcia, jak i dla uczniów. Rozwój technologii dał osobom nauczającym i uczącym się dostęp do bardzo bogatej i zróżnicowanej bazy materiałów do nauki, w tym do ogromnej ilości materiałów autentycznych. Praktycznie każdy nauczyciel, zarówno tradycjonalista, jak i

innowator, może znaleźć miejsce dla technologii na swoich zajęciach. Co więcej, wbrew obawom niektórych nauczycieli, wykorzystanie technologii ani nie zmniejszy ich roli w nauczaniu, ani ich nie zastąpi. Umiejętnie wykorzystane środki techniczne mogą natomiast w znaczącym stopniu wzbogacić warsztat pracy nauczyciela, zwiększyć jego efektywność oraz pomóc w budowaniu autonomii jego uczniów. Kern zauważa, że „uczenie się języków obcych z wykorzystaniem technologii nie jest osobną metodą, lecz jest zintegrowane z innymi podejściami” (2006: 200).

Według Harmera, „nauczanie jest związane z ciągłym rozwojem, posuwaniem się naprzód, nabywaniem doświadczenia oraz dbaniem o to, aby nie stracić umiejętności angażowania i inspirowania uczniów” (2002: 12). Wykorzystanie nowoczesnych technologii na zajęciach pomaga te cele zrealizować, z jednej strony zachęcając nauczyciela do samorozwoju, z drugiej wpływając motywująco na uczniów. Dzięki nowym rozwiązaniom technologicznym nauczyciel może na bieżąco rozwijać swoje umiejętności językowe poprzez czytanie autentycznych materiałów w Internecie, oglądanie programów obcojęzycznych, wymianę poglądów z nauczycielami z całego świata, dzielenie się z nimi swoim doświadczeniem. Może również w stosunkowo łatwy sposób wyszukiwać materiały w celu uatrakcyjnienia swoich zajęć wybierając takie, które są związane z zainteresowaniami uczniów. Co więcej, może wciąż uczyć się o możliwościach wykorzystania komputera w nauce języków obcych, utrzymywać kontakty z ludźmi na całym świecie. Taki nauczyciel, pełen inicjatywy i zapału do zdobywania nowych doświadczeń, który wciąż chce się rozwijać, będzie poprzez swój przykład uczyć podopiecznych ciekawości świata i podsuwać im coraz to nowe pomysły na sposoby uczenia się języka obcego.

Zanim jednak nauczyciel zdecyduje się na wykorzystanie technologii w swojej klasie musi się zastanowić, czy konkretne zadanie ułatwi osiągnięcie celów kursu oraz czy pomoże mu w bardziej efektywnym zarządzaniu czasem. Nie należy używać technologii na siłę, lecz wybrać takie rozwiązania, które pozwolą na lepsze zaspokojenie potrzeb zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Istnieje wiele możliwości wykorzystania technologii na zajęciach. Mogą to być zarówno krótkie, szybkie zadania, jak również wielotygodniowe projekty. Można zadania te wykonać w klasie, lub potraktować jako zadanie domowe. Decyzje dotyczące wyboru zadań powinny być skorelowane z możliwościami oraz celowością i efektywnością ich zastosowania. Technologia ma być jedynie narzędziem, uzupełnieniem tego, co robimy w czasie zajęć, dlatego jej wykorzystanie musi mieć sens. Jedną z możliwości jest, na przykład, wybór z podręcznika tych zadań, które nie wychodziły zbyt dobrze lub nie były interesujące i urozmaicenie ich poprzez włączenie technologii do ich wykonania.

Do tradycyjnych sposobów wykorzystania technologii podczas zajęć z języka obcego możemy zaliczyć użycie magnetofonu, odtwarzacza CD, rzutnika folii, telewizji czy video. Zauważmy, że technologia komputerowa nie tylko zastąpiła wszystkie te środki, lecz również wzbogaciła je o zupełnie no-

we możliwości. Przy pomocy komputera możemy zarówno odsłuchać materiały audio, jak również oglądać programy telewizyjne, czy wyświetlać slajdy. Co do nowych możliwości, są to między innymi, chat, forum, dostęp do bieżącej prasy, książek, obcojęzycznego radia i telewizji, kursy e-learningowe, ćwiczenia interaktywne, światy wirtualne oraz wiele innych nowatorskich pomysłów na uczenie się i wykorzystanie języka obcego, które rodzą się co dzień w głowach ludzi na całym świecie. Nowoczesne technologie „umożliwiły pojawienie się nowych form dyskursu, nowych form autorstwa, nowych sposobów tworzenia i uczestnictwa w społecznościach” (Kern 2006: 183). Ze względu na wszystkie wspomniane powyżej okoliczności, w poniższym artykule wykorzystanie nowoczesnych technologii będzie równoznaczne z wykorzystaniem technologii komputerowej, a w szczególności Internetu.

2. Rola technologii w CALL

Kern (2006: 184) cytuje dwie definicje CALL (ang. *Computer Assisted Language Learning*). Pierwsza Levy’ego z 1997 roku to „poszukiwanie możliwości wykorzystania komputera w nauczaniu i uczeniu się języków obcych” (Levy 1997: 1). Kolejna, Egberta, z 2005 roku, to już całkowita zmiana perspektywy. Według niej, CALL to „uczenie się języków w dowolnym kontekście, z, poprzez lub w powiązaniu z wykorzystaniem technologii” (Egbert 2005: 4). Podczas gdy pierwsza z nich traktuje komputer, jako instrument zewnętrzny, druga mówi o nim, jako o integralnym aspekcie uczenia się i nauczania języków obcych (Kern 2006: 184). Bax twierdzi, że kryterium efektywnej integracji technologii w proces uczenia się i nauczania języków obcych będzie zniknięcie terminu CALL jako oddzielnej koncepcji i przedmiotu badań. Nie ma przecież terminu BALL (ang. *book-assisted language learning*), czyli uczenia się języków z wykorzystaniem podręczników, nie ma również PALL (ang. *pen-assisted language learning*) oznaczającego uczenie się z wykorzystaniem długopisów. Dopiero gdy przestaniemy używać nazwy CALL komputery zajmą należne sobie naturalne i mocne miejsce w procesie nauczania języków obcych (Bax 2003: 23).

Mówiąc o roli technologii w CALL Kern posługuje się metaforami: nauczyciel, narzędzie i medium. Komputer jako *nauczyciel* instruuje, zapewnia informacje zwrotne, testuje z gramatyki, słownictwa, pisania i wymowy. Jako *narzędzie* zapewnia dostęp do materiałów zarówno pisanych, jak również audio oraz obrazów związanych z językiem i kulturą danego kraju oraz słowników online. Komputer jako *medium* umożliwia komunikację interpersonalną, publikacje multimedialne, nauczanie na odległość, uczestnictwo w życiu różnych społeczności oraz tworzenie wirtualnej osobowości (2006: 191).

Ze względu na fakt, że język angielski jest obecnie lingua franca w świecie związanym z komputerami i Internetem można powiedzieć, że aby móc swobodnie posługiwać się zdobyczami współczesnej techniki trzeba znać ten język. Jeśli mówimy więc o wykorzystaniu technologii w nauce

języka angielskiego musimy wspomnieć również o tym, że jego znajomość pomaga w efektywnym wykorzystaniu komputera i Internetu do różnego rodzaju aktywności.

3. Możliwości wykorzystania technologii przez nauczycieli

Wystarczy jeden komputer z dostępem do Internetu w klasie lekcyjnej, aby można było już mówić o klasie internetowej. Może być wykorzystany jako źródło materiałów do nauki czytania, słuchania i pisania, słownik, urządzenie do wyświetlania slajdów, prezentacji, filmów, materiałów audio, za jego pomocą można kontaktować się z ludźmi na całym świecie. Internet może również zastąpić podręcznik.

Dudeney i Hockly (2007: 42) wymieniają sześć zasad wykorzystywania Internetu w klasie lekcyjnej. Według pierwszej z nich należy zawsze mieć alternatywny plan lekcji na wypadek, gdyby wystąpiły problemy techniczne np. awaria komputera, brak prądu czy brak dostępu do wybranych stron internetowych. Po drugie warto korzystać z wiedzy i doświadczenia innych nauczycieli oraz uczniów w rozwiązywaniu problemów technicznych. Zaangażowanie uczniów pozwala na częściowe przejęcie przez nich odpowiedzialności za efektywność zajęć. Po trzecie w celu zabezpieczenia się przed brakiem dostępu do niektórych stron internetowych warto zapisać je na twardym dysku. Według czwartej zasady dobrze, jeśli uczniowie nie pracują przy komputerze sami, lecz gdy współpracują w dwu, lub trzyosobowych grupach. Zachęci ich to do wymiany poglądów i nauczy współpracy. Kolejną wskazówką dotyczy aranżacji sali komputerowej w taki sposób, aby nauczyciel miał możliwość obserwacji wszystkich ekranów, warto również zadbać o to, by było miejsce do zadań z mówienia np. dodatkowy stolik. Ostatnia zasada dotyczy blokady stron niebezpiecznych i nieodpowiednich.

Można pokusić się również o inne formy pracy z wykorzystaniem współczesnych technologii, również poza salą lekcyjną. Jednym ze sposobów na rozwijanie praktycznie wszystkich sprawności jest praca projektowa. Odpowiednio zaplanowana i zrealizowana daje możliwości rozwijania sprawności czytania podczas wyszukiwania materiałów do przygotowania końcowej prezentacji, pisania, podczas opracowywania zebranych informacji, jak również mówienia podczas prezentacji przed klasą, która w tym samym czasie ćwiczy sprawność słuchania ze zrozumieniem. Warunkiem efektywności tego rodzaju zadania jest zadbanie o to, by podczas końcowej prezentacji nie następowało odczytanie z kartki, lecz rzeczywiste mówienie oraz aby każda z osób przygotowujących dany projekt była równomiernie zaangażowana w pracę.

3.1. Cechy materiałów internetowych

Oczywiste jest, że większość materiałów opublikowanych w Internecie nie została przygotowana dla osób uczących się języka. Są to w większości ma-

teriału autentyczne. Z jednej strony teksty mogą być bardzo trudne, pełne zwrotów idiomatycznych, jako że „dyskurs w Internecie jest zazwyczaj bardziej złożony leksykalnie i syntaktycznie niż dyskurs ustny” (Warschauer 2002: 368), inne są tworzone przez ludzi, którzy nie zawsze są native speakerami lub nie zawsze osobami biegle posługującymi się swoim językiem ojczystym, stąd mogą być pełne błędów.

Dlaczego pomimo to warto wykorzystywać do nauki materiały znalezione w Internecie? Teeler wymienia trzy ważne powody. Po pierwsze *zakres*. Internet to przede wszystkim nieograniczona ilość tematów oraz coraz bardziej poszerzająca się baza materiałów przeznaczona do nauki języków obcych. Drugi powód to *aktualność*, strony są aktualizowane na co dzień, zawsze jest dostęp do najnowszych i najświeższych informacji, poza tym wiele z tekstów umieszczonych w Internecie jest niedostępnych w formie wydrukowanej. Trzecim ważnym powodem jest *personalizacja*. Podręczniki są pisane dla wielu osób, następuje więc uśrednienie potrzeb. Tematy zawarte w podręczniku mogą być mało interesujące lub zbyt trudne dla konkretnej grupy ludzi, z którymi pracujemy (2000: 36). W Internecie znajdziemy temat związany z zainteresowaniami każdej osoby, czy grupy osób. Do tych powodów możemy jeszcze dodać *rzeczywistą lukę informacyjną* w przypadku korzystania z materiałów znalezionych w Internecie, możliwość uczenia się w *interakcji*, oraz motywującą i atrakcyjną dla ucznia możliwość *połączenia słów oraz grafiki, dźwięku i filmu*. Oczywiście korzystanie z Internetu wiąże się również z zagrożeniami. Najłatwiej im zapobiec wykorzystując raczej strony dużych, znanych organizacji i firm, które można uznać za wiarygodne źródło informacji, a zrezygnować z użycia stron przygotowywanych przez prywatne osoby, które oprócz nieścisłości i fałszywych informacji mogą zawierać również wiele błędów językowych. Poza tym tego typu strony często znikają tak szybko, jak się pojawiły i nie można do nich powrócić.

3.2. Wykorzystanie technologii do ćwiczenia poszczególnych sprawności

Obecnie panujący trend to integracyjne podejście do nauki poszczególnych sprawności. Nie ulega jednak wątpliwości, że w pewnych momentach zajęć skupiamy się szczególnie na jednej z nich. Celem tej części artykułu jest pokazanie, w jaki sposób współczesne technologie mogą wspierać nabywanie sprawności słuchania, mówienia, pisania oraz czytania w obcym języku. Przede wszystkim należy pamiętać o tym, że ich wykorzystanie nie powinno być okazjonalne, lecz aby przyniosło spodziewane efekty powinno stać się integralną częścią kursu.

3.2.1. Wykorzystanie technologii do ćwiczenia sprawności słuchania i mówienia

Współczesna technologia daje możliwość swoistego „zanurzenia się” w języku obcym. Nauczyciel pokazując możliwości oraz zachęcając do słuchania w

obcym języku pomaga budować przyzwyczajenia np. słuchania obcojęzycznego radia podczas wykonywania codziennych czynności. Głęboko zakorzenione przyzwyczajenia przyniosą wyraźnie widoczne efekty w przyszłości.

Technologia wspiera rozwijanie umiejętności słuchania i mówienia dzięki możliwościom kontaktowania się z ludźmi na całym świecie poprzez coraz bardziej popularne czaty np. Skype. Jeszcze więcej możliwości oferuje Internet jeśli chodzi o słuchanie dla pozyskania informacji. Dzięki Internetowi można wysłuchać wykładu, obejrzeć film, czy odsłuchać audycję radiową. W wyborze materiałów do słuchania nie musimy być uzależnieni od wyborów i preferencji autorów podręcznika. Jeśli chodzi o filmy i materiały audio, często towarzyszą im ćwiczenia przygotowane przez profesjonalistów. Kontakty z ludźmi oraz różnorodne materiały zamieszczone w Internecie pomagają w zaznajomieniu się z kulturą danego kraju, jego zwyczajami i tradycjami oraz codziennym, współczesnym językiem, którym posługują się jego mieszkańcy. Dodatkowym atutem jest fakt, że rozmowa, telewizja i radio są kojarzone z rozrywką i wypoczynkiem, co wpływa motywująco na uczniów. Pliki audio lub wideo, tzw. podcasty można pobrać bezpośrednio z Internetu lub subskrybować na swoją osobistą stronę na dowolny wybrany temat wyszukany według słów-kluczy. Część materiałów będzie pochodzić ze stron przygotowywanych dla osób uczących się danego języka, część ze stron autentycznych.

3.2.2. Wykorzystanie technologii do ćwiczenia sprawności pisania i czytania

Przed wszystkim należy wspomnieć o edytorach tekstu wspierających proces pisania poprzez narzędzia takie, jak: słownik ortograficzny czy słownik synonimów. Poza tym Internet jest skarbnicą wiedzy na różnorodne tematy i umożliwia zapoznanie się z problematyką i z potrzebnym słownictwem związanym z każdą dziedziną życia. Mówiąc jednak o pisaniu wspomagany współczesną technologią nie można zapomnieć o jego interaktywnym charakterze. Internet umożliwił wymianę tekstów z różnymi użytkownikami sieci, dzięki czemu powstały zupełnie nowe formy kontaktu, takie jak e-mail, chat, blog czy wiki dające możliwość rzeczywistej interakcji oraz współpracy i okazję do zwiększenia czasu ekspozycji na obcy język. Jeśli chodzi o czytanie Internet jest największą na świecie biblioteką, jest źródłem tekstów autentycznych, lecz wciąż rośnie liczba stron internetowych zamieszczających teksty dla osób uczących się języka. Oczywiście uczniowie na różnych poziomach zaawansowania mogą korzystać z tekstów autentycznych, jest to możliwe już od poziomu podstawowego o ile zadanie zostanie dla nich odpowiednio zaprojektowane.

4. Omówienie przeprowadzonego badania

4.1. Przedmiot i cel badania

Głównym problemem badawczym było pytanie, w jaki sposób nauczyciele języków obcych postrzegają rolę technologii w nauczaniu języków obcych w polskim kontekście edukacyjnym. Celem badania było również uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe: Czy nauczyciele wykorzystują technologię na swoich zajęciach? Jak oceniają korzyści wynikające z jej wykorzystania? Z jakimi trudnościami borykają się podczas zajęć z wykorzystaniem technologii? Inaczej mówiąc celem omawianego w tym artykule badania było określenie, czy nowe trendy kładące nacisk na użycie nowoczesnych środków technicznych zmieniły codzienną praktykę nauczania języków obcych. Jeśli tak, co udało się już zrobić, a co pozostaje do wypracowania w przyszłości.

4.2. Przebieg badania

Badanie zostało przeprowadzone w czerwcu 2008 roku na grupie 46 osób uczących w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Badanie odbyło się na trzech grupach nauczycieli. Pierwsza z nich to osoby uczestniczące w kursie zorganizowanym przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu, druga to nauczyciele Zespołu Szkół Komunikacji w Poznaniu, na krótko przed ich przystąpieniem do kursu e-learningowego, trzecia grupa to nauczyciele już wykonujący zawód, lecz dokończający się na Wyższej Szkole Języków Obcych. Można więc powiedzieć, że wszyscy nauczyciele biorący udział w badaniu to osoby już pracujące, lecz cały czas dokończające się i poszukujące. Dwudziestu nauczycieli pracuje w Poznaniu, 24 w różnych mniejszych miejscowościach, dwie osoby nie podały miejsca pracy. 26 osób to nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych a 16 osób to pracownicy szkół podstawowych i gimnazjów. Jeśli chodzi o staż pracy to 22 osoby (48%) pracują nie dłużej niż 5 lat, 14 osób (30%) od 6-10 lat, a tylko 10 osób (22%) powyżej 11 lat. Są to więc w większości osoby młode. Jako główne narzędzie badawcze wykorzystano ankietę, która została uzupełniona rozmowami z wybranymi osobami. Nauczyciele odpowiadali na pytania zamknięte dotyczące typu szkoły, dostępności sprzętu, częstości wykorzystywania poszczególnych środków technicznych w codziennej pracy. Pytania dotyczyły również reakcji uczniów na stosowanie nowoczesnych technologii, problemów, z jakimi borykają się na zajęciach z wykorzystaniem technologii oraz korzyści z niej wynikających. Dodatkowo poproszono o określenie, w jakim stopniu nauczyciele wykorzystują technologię dla własnego rozwoju.

4.3. Omówienie wyników badania

Przeprowadzone badanie potwierdziło, że wszyscy ankietowani nauczyciele wykorzystują technologię na swoich zajęciach. Jednak poszczególne osoby w znaczącym stopniu różnią się częstotliwością i zakresem jej stosowania. Jeśli chodzi o porównanie dostępności i wykorzystania sprzętu w poszczególnych szkołach, najpopularniejszym środkiem technicznym jest odtwarzacz CD, 96% ankietowanych potwierdziło jego dostępność, a 87% jego regularne wykorzystanie. Coraz rzadziej korzystają nauczyciele z magnetofonu kasetowego – 37%, choć w 80% przypadkach jest on dostępny. Wiele szkół posiada również sprzęt DVD do dyspozycji nauczycieli, lecz jedynie 24% z nich korzysta z niego regularnie. Pracownicy komputerową udostępnia połowa szkół, 17% nauczycieli regularnie z niej korzysta. Dostępność projektora i laptopa kształtuje się na poziomie odpowiednio 37% i 43%, a są systematycznie wykorzystywane przez sześciu nauczycieli, co stanowi 13% badanych. Wciąż królują więc tradycyjne środki techniczne umożliwiające odsłuchanie kaset i płyt CD, jako urozmaicenie lekcji. Z analizy badań i rozmów wynika również, że niektórzy nauczyciele nie są nawet świadomi, że mogliby korzystać z laptopa i projektora w swojej szkole.

Dwudziestu dwóch nauczycieli (48/%) przygotowuje prezentacje multimedialne, jedna osoba robi to raz w miesiącu, sześć osób dwa razy na semestr, osiem osób raz na semestr i siedem osób raz na rok. Nieco większa liczba nauczycieli – 27 osób (59%) – prosi swoich uczniów o przygotowanie projektów multimedialnych. Jedna osoba raz w miesiącu, trzy osoby dwa razy na semestr, jedenaście raz w semestrze i dwanaście raz na rok. Jednak nie wszyscy uczniowie przygotowują je na komputerze. Tylko 17 nauczycieli określiło, jaki procent projektów przygotowywanych przez uczniów to projekty multimedialne. W przypadku 6 osób tylko do 10% uczniów przygotowało je w taki sposób, w przypadku 3 nauczycieli od 11-30% uczniów, 5 nauczycieli od 31-60%. Jedynie w klasach trójki nauczycieli projekty multimedialne stanowiły od 61-100% wszystkich prezentowanych na forum klasy. Okazuje się więc, że pomimo faktu, że przygotowywanie prezentacji jest zawarte w programie nauczania informatyki, tylko w przypadku 8 nauczycieli projekty przygotowywane na komputerze stanowią powyżej 30% zaprezentowanych na forum klasy.

Według 52% nauczycieli ich podręcznik posiada swoją stronę internetową, około 18 osób, czyli 39% z różną częstotliwością zachęca swoich uczniów do korzystania z niej. Pięciu nauczycieli (11%) posiada własną, e-learningową stronę internetową z dodatkowymi ćwiczeniami, testami i informacjami. Najpopularniejszym programem stosowanym przez nauczycieli jest Word – w pytaniu otwartym 50% osób deklaruje umiejętność posługiwania się nim, zaraz po nim wymieniany jest Power Point – 46% i Excel – 41%.

Wykorzystując nowoczesne technologie na zajęciach nauczyciel przyzwyczaja i pokazuje możliwości ich stosowania w nauce języków obcych.

Jednym z najłatwiejszych sposobów wprowadzania Internetu na zajęcia jest wymóg skorzystania z sieci podczas odrabiania zadania domowego. Tylko po jednym nauczycielu przyznało, że robi to często lub bardzo często. 41% robi to czasami i taka sama ilość rzadko, więc w sumie 86% nauczycieli z różną częstotliwością korzysta z tej możliwości. 9% nauczycieli, czyli 4 osoby nie robi tego nigdy, 2 osoby nie odpowiedziały na to pytanie. Znacznie rzadziej korzystają nauczyciele z komputera na zajęciach. 43% (20 osób) nie robi tego nigdy, a 20% (9 osób) rzadko, 30% (14 osób) czasami a 2% (1 osoba) często i 4% (2 osoby) bardzo często. Z Internetu często korzysta na zajęciach 3 nauczycieli (7%), czasami 9 nauczycieli (20%), rzadko 12 osób (26%) a nigdy aż 22 (48%).

Kolejnymi sposobami pokazania uczniom możliwości stosowania technologii w nauce języków obcych jest wykorzystanie nagrań filmowych do ćwiczenia sprawności słuchania. Jeden nauczyciel (2%) robi to bardzo często, czterech (9%) często, dwudziestu dwóch (48%) czasami, a czternastu (30%) i czterech (9%) odpowiednio rzadko i nigdy. Jedna osoba nie odpowiedziała na to pytanie. Ze słownika elektronicznego korzysta na lekcji 36% ankietowanych, z tego 7% często, 9% czasami a 20% rzadko, 63% nie robi tego nigdy. Z projektora multimedialnego nie korzysta w ogóle 43% nauczycieli, 33% robi to rzadko, 22% czasami a zaledwie 2% często. Tablicę multimedialną wykorzystuje 19% nauczycieli, 1 osoba (2%) często, 2 osoby (4%) czasami, sześć osób (13%) rzadko, trzydziestu sześciu (78%) z czterdziestu sześciu ankietowanych nauczycieli nie robi tego nigdy. Jedna osoba nie odpowiedziała na to pytanie. Zaledwie trzy osoby nagrywają fragmenty lekcji na wideo w celu ich analizy z uczniami, 2 osoby czasami i 1 rzadko.

Kolejne pytanie miało na celu sprawdzenie, czy nauczyciele pokazują uczniom możliwości uczenia się poza zajęciami i nie tylko z wykorzystaniem podręcznika. Dużą popularnością na zajęciach cieszą się artykuły znalezione w Internecie, zaledwie jeden nauczyciel (2%) nie wykorzystuje ich nigdy, 20% robi to rzadko, 46% czasami, 24% często a 9% bardzo często. Dość popularne jest również wykorzystanie stron www, tylko 15% (7 nauczycieli) nie robi tego nigdy, 20% (9 osób) rzadko, natomiast po 28% (po 13 osób) czasami i często oraz 1 osoba (2%) bardzo często. 3 osoby nie odpowiedziały na to pytanie. Aż 76% (35 nauczycieli) wykorzystuje na zajęciach filmy wideo, 15% (7) często, 39% (18) czasami a 22% (10) rzadko. 8 nauczycieli (17%) nie robi tego nigdy. Trzy osoby nie odpowiedziały na pytanie. Z przeprowadzonych rozmów wynika jednak, że filmy te są często włączane w przypadku braku przygotowania nauczyciela do zajęć lub gdy są niespodziewane lekcje dodatkowe. Obejrzanym filmom nie towarzyszą wówczas żadne zadania ani dyskusje. Znacznie mniej popularne są audycje radiowe i telewizyjne, aż 26% nauczycieli nie wykorzystuje ich nigdy, a 37% rzadko, natomiast 22% czasami a 9% często. Jeśli chodzi natomiast o zadania z kursów na CD-ROM bardzo często wykorzystywane są przez 4% nauczycieli, 24% korzysta z nich często, 39% czasami, 17% rzadko a 15% nigdy.

Według 26 nauczycieli (56,5%) zajęcia, na których wykorzystują technologię różnią się od tradycyjnych. Zwracają oni uwagę na większe zainteresowanie, aktywność i motywację uczniów, inny sposób i tok prowadzenia zajęć, inny rodzaj wykonywanych zadań oraz inny sposób wykorzystania czasu. Wskazują również na to, że zajęcia tego typu kładą większy nacisk na komunikację i zrozumienie. 15 nauczycieli (32,5%) uważa, że wykorzystanie technologii nie zmienia nic w prowadzonych przez nich zajęciach, 5 osób nie odpowiedziało na pytanie.

Jeśli chodzi o reakcje uczniów na stosowanie nowoczesnych technologii na zajęciach, na pytanie, czy uczniowie wykazują większe zainteresowanie *zdecydowanie tak* i *raczej tak* odpowiedziało odpowiednio 30,5% i 52% ankietowanych, natomiast *raczej nie* zaledwie 13,5%. 2 osoby nie ustosunkowały się do tego pytania. Według nauczycieli uczniowie są również bardziej aktywni podczas zajęć z wykorzystaniem technologii, 20% odpowiedziało, że *zdecydowanie tak*, a 52% *raczej tak*, tylko 22% nauczycieli uważa, że *raczej nie*, nikt nie wybrał odpowiedzi *zdecydowanie nie*. Trzy osoby nie odpowiedziały na pytanie. Większość nauczycieli jest również przekonanych, że uczniowie oczekują od nich stosowania technologii na zajęciach. 28% odpowiedziało *zdecydowanie tak*, 37% *raczej tak*, a 28% *raczej nie*. Nikt nie wybrał odpowiedzi *zdecydowanie nie*, 3 osoby nie odpowiedziały na pytanie. Tylko dwóch nauczycieli uznało, że uczniowie czują się nieswojo na zajęciach z wykorzystaniem technologii, 63% uważa, że *raczej nie*, a 30%, że *zdecydowanie nie*. Brak odpowiedzi w przypadku jednej osoby.

W pytaniu otwartym nauczyciele dzielili się również doświadczeniami związanymi z trudnościami podczas zajęć z wykorzystaniem technologii. Głównymi wymienianymi problemami były brak czasu oraz brak dostępu do sprzętu lub jego awarie. Jeśli chodzi o trudności związane z uczniami to ich dezorientacja, zbytne ożywienie i trudności organizacyjne. Wymieniano również zbyt małą salę i zbyt trudne słownictwo. Na uwagę zasługuje wypowiedź nauczycielki szczególnie zorientowanej na wykorzystanie technologii na swoich zajęciach: „Trudności: brak – jedynym nieprzewidzianym problemem przy dobrze przygotowanej lekcji może być brak prądu”.

Wśród korzyści wymienianych przez nauczycieli (również w pytaniu otwartym) głównie wymieniano urozmaicenie zajęć, rozbudzenie ciekawości uczniów oraz wzrost ich zaangażowania i motywacji. Niektórzy nauczyciele uważają również, że technologia ułatwia ich pracę, nadaje lepsze tempo lekcji i przełamuje rutynę. Jedną z wymienianych korzyści było również zaznajomienie uczniów z technologią, umożliwienie samokształcenia i indywidualizacja nauczania. Dodatkowo nauczyciele zwrócili uwagę na dostęp do materiałów autentycznych oraz osłuchanie z „żywym językiem”.

Kilka pytań dotyczyło przygotowania nauczycieli do wykorzystania technologii w nauczaniu. Okazuje się, że jedynie w przypadku 16 osób (35%) zagadnienia związane z wykorzystaniem technologii były włączone do kursu przygotowującego ich do zawodu nauczyciela, w przypadku 28 osób

(61%) odpowiedź brzmiała „nie”, dwie osoby nie odpowiedziały na to pytanie. Więcej osób, bo 54% (25 nauczycieli) uczestniczyło w szkoleniach dotyczących wykorzystania technologii w nauczaniu, 41% (19 osób) nie uczestniczyło w takich szkoleniach. Dwie nie udzieliły odpowiedzi. Pomimo tego, aż 57% nauczycieli (26 osób) czuje się przygotowana do wykorzystania technologii na swoich zajęciach, a tylko 16 osób nie. Odpowiedzi nie udzieliły 4 osoby. Wielu nauczycieli wykorzystuje technologię dla własnego rozwoju. W pytaniu zamkniętym 42 osoby potwierdziły, że wyszukują materiały do urozmaicenia lekcji, 24 osoby czytają artykuły związane z metodyką nauczania i 30 osób czyta teksty i ogląda programy w obcym języku.

4. Wnioski

Zaprezentowane powyżej wyniki badań ankietowych pokazują, że jeśli chodzi o zastosowanie współczesnych technologii polska szkoła jest na początku drogi, a nauczyciele są przywiązani do metod pracy głównie z wykorzystaniem podręcznika i nagrań audio. Komputer i projektor pojawiają się na zajęciach rzadko, a z pracowni komputerowej korzysta regularnie niewielu nauczycieli. Również prezentacje przygotowywane przez uczniów to głównie prezentacje bez użycia komputera.

Choć do pełnej integracji technologii z nauczaniem jeszcze daleko można jednak powiedzieć, że niektórzy nauczyciele zaczynają regularnie z niej korzystać na swoich zajęciach i wplatają różne technologiczne innowacje do swoich kursów zachęcając uczniów do różnego typu aktywności i obcowania z językiem obcym promując wykorzystanie Internetu do wyszukiwania informacji, oglądania filmów w obcych wersjach językowych, czytania, słuchania, pisania i mówienia w obcym języku. Niektórzy używają i zachęcają do korzystania z przygotowywanych przez wydawnictwa stron internetowych. Pokazując możliwości wykorzystania Internetu i komputera do nauki nauczyciele zaczynają wdrażać swoich uczniów do autonomii i kontynuowania wykorzystywania swoich umiejętności językowych na własną rękę.

Pomimo wysiłków i pracy wielu nauczycieli widać jednak znaczącą rozbieżność pomiędzy oczekiwaniami uczniów, tak, jak są one odbierane przez nauczycieli, a rzeczywistością klasową. Przyczyn tej sytuacji można doszukiwać się w fakcie, iż zaledwie dla trzeciej części nauczycieli zagadnienia związane z wykorzystaniem technologii były włączone do kursu przygotowującego ich do wykonywanego zawodu. Chociaż, pomimo tego, większość ankietowanych czuje się przygotowana do wdrażania technologii na swoich zajęciach, to zapewne dzięki własnemu zaangażowaniu, pracy oraz uczestnictwie w szkoleniach. Biorąc pod uwagę powyższe fakty można jednak wysunąć wniosek, że zbyt wiele jest tu wiedzy teoretycznej, a zbyt mało doświadczeń praktycznych, skoro wiedza ta jest wykorzystywana w tak niewielkim zakresie.

Prawie wszyscy nauczyciele widzą wiele korzyści, jakie niesie wdrażanie rozwiązań technologicznych, zwracając głównie uwagę na wzrost motywacji, zainteresowania i zaangażowania uczniów. Niektórzy narzekają jednak na brak czasu oraz brak dostępu i awaryjność sprzętu.

Nasuwa się więc pytanie, jakie działania należałoby podjąć w celu skutecznej promocji wykorzystania technologii przez nauczycieli. Wydaje się, że najistotniejszym zagadnieniem jest lepsze przygotowanie nauczycieli do tego typu aktywności. Oprócz faktu włączenia technologii do programu studiów filologicznych, co miało miejsce kilka lat temu, należy zadbać również o zapewnienie doświadczenia praktycznego. Nie wystarczy bowiem mówić o technologii, aby skutecznie zachęcić do jej stosowania. Wiedza powinna być podana w kontekście możliwości jej wykorzystania w nauczaniu języków obcych, dlatego najlepiej, gdy jest przekazywana przez osobę nie tylko zorientowaną technologicznie, lecz również przez osobę będącą specjalistą w dziedzinie nauczania języków obcych. Lepsze przygotowanie na pewno zaowocuje częstszym wykorzystaniem Internetu oraz komputera podczas zajęć. Jako że przykład idzie z góry, to z kolei powinno mieć przełożenie na częstsze wykorzystanie technologii komputerowych przez uczniów np. przy przygotowywaniu prezentacji, samodzielnym dokształcaniu się, czy po prostu przygotowaniu się do zajęć, co bezpośrednio będzie prowadzić do wzrostu ich autonomii w nauce języka obcego, a to znów przygotowuje ich do momentu, w którym skończą już oficjalną edukację szkolną.

BIBLIOGRAFIA

- Bax, S. 2003. „CALL – past, present and future”. *System* 31. 13-28.
- Dudeney, G i Hockly, N. 2007. *How to teach English with technology*. Harlow: Pearson Education.
- Egbert, J. L. 2005. „Conducting research in CALL”, w: Egbert, J. L. i Petrie, G. M. (red.). 2005. 3-8.
- Egbert, J. L. i Petrie, G. M. (red.). 2005. *CALL research perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harmer, J. 2002. „Where teachers develop best”. *The Teacher* 6-7. 12-14.
- Levy, M. 1997. *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Clarendon Press.
- Kern, R. 2006. „Perspectives on technology in learning and teaching languages”. *TESOL Quarterly* 40. 183-210.
- Richards, J. C. i Renandya, W. A. (red.). 2002. *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teeler, D. i Gray, P. 2000. *How to use the Internet in ELT*. Harlow: Pearson Education.
- Warschauer, M. 2002. „The Internet for English teaching: Guidelines for teachers”, w: Richards, Jack C. i Renandya, W. A. (red.). 2002. 368-373.

Joanna Górecka
UAM Poznań

KORZYSTANIE
Z INTERNETOWYCH ZASOBÓW
A ROZWIJANIE OSOBISTEJ
KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ
W NAUCZANIU/UCZENIU SIĘ NA
POZIOMIE ZAAWANSOWANYM.
KOMPETENCJE WARSZTATOWE
NAUCZYCIELA JĘZYKÓW OBCYCH

Using Internet resources and developing personal communicative competence in teaching and learning at advanced levels:
Professional competence of the foreign language teacher

The aim of the article is to indicate the advantages of introducing elements of information literacy into foreign language teacher training programs. Placing the reflection in the context of developing speaking skills at the advanced level, the author presents the selected information literacy skills of the foreign language teacher. The skills can assist the teacher in proposing class scenarios using Internet resources to develop communicative and intercultural competence.

1. Internet jako wirtualna biblioteka a kształcenie językowe na poziomie zaawansowanym

Rozpowszechnienie się Internetu oraz rozwój jego zasobów, a także pojawienie się, wraz z erą tzw. Internetu 2.0, licznych nowych narzędzi umożliwiających bądź wspomagających nauczanie/uczenie się w Sieci prowadzi do wielu zmian w sposobie, w jaki nauczyciele j. obcych korzystają z dokumentów autentycznych. Zauważyć można przede wszystkim, iż informacja nie jest już dostarczana, nauczycielowi oraz jego uczniom, jedynie przez media tradycyjne (prasa drukowana, programy telewizyjne oraz radiowe odbierane bezpośrednio w czasie ich nadawania lub ewentualnie nagrywane na kasety wideo i au-

dio). Dzięki Internetowi i obecnym w Sieci mediom elektronicznym, dostęp do dokumentów autentycznych staje się niemalże nieograniczony, ich opracowanie – coraz łatwiejsze, a sposoby wykorzystania w sali lekcyjnej coraz bardziej różnorodne i dostosowane do potrzeb i możliwości ucznia.

Jednocześnie, wielu badaczy sygnalizuje, że Internet staje się dominującym źródłem informacji dla stale rosnącej liczby jego użytkowników (De-Rosa i in. 2006; Horrigan 2006). Zważywszy na zmianę nawyków w sposobie poszukiwania informacji (coraz rzadziej studenci zaglądają do bibliotek, coraz rzadziej konsultują media tradycyjne), a także szybki jej przyrost oraz zmieniającą się formę, potrzeba rozwijania u uczących się umiejętności umożliwiających jej poprawną i skuteczną selekcję oraz dalsze przetwarzanie staje się coraz pilniejsza.

Umiejętność krytycznej oceny zasobów stanowi jeden ze sztandarowych postulatów tzw. edukacji medialnej (Buckingham 2003), a także edukacji informacyjnej (Defert-Wolf 2005). W skład umiejętności informacyjnych wchodzi również umiejętność odpowiedzialnego produkowania informacji, ponieważ dzisiejszy użytkownik Internetu dysponuje wieloma narzędziami umożliwiającymi mu umieszczanie danych w Sieci (blog, forum, serwisy dziennikarstwa obywatelskiego itp.) i powinien, w toku instytucjonalnego kształcenia, rozwijać postawę świadomego uczestnika debaty społecznej.

W kontekście studiów filologicznych, doskonalenie kompetencji informacyjnych wydaje się być niezbędnym elementem kształcenia również ze względu na specyfikę zadań proponowanych w ramach doskonalenia językowego. W klasie języka obcego informacja jest budulcem wykorzystywanym do rozwijania osobistej kompetencji komunikacyjnej, ponieważ dokumenty źródłowe są niejednokrotnie inspiracją i podstawą do tworzenia sądów, opinii, czy też argumentów. Innymi słowy, konsultowanie zasobów internetowych może stać się centralnym zadaniem na etapie przygotowania się do zadań komunikacyjnych o nachyleniu argumentacyjnym, często proponowanych na poziomie średniozaawansowanym i zaawansowanym (por. np. Stapleton 2005).

W niniejszym artykule zakładam, że korzystanie z badań prowadzonych w zakresie tzw. *information literacy* (głównie tych ukierunkowanych na formułowanie celów takiego kształcenia oraz testowanie skuteczności opracowanych programów), może być bardzo wartościowe w nauczaniu/uczeniu się języków obcych ponieważ pozwala nauczycielowi precyzyjniej formułować oczekiwania wobec jakości wykonania zadania wymagającego dokumentowania się (rozumianego jako szukania informacji i budowania interpretacji) w oparciu o zasoby internetowe, czyli wobec umiejętności i postępów uczniów. Określenie działań zapewniających poprawny przebieg procesów konstruowania wiedzy na podstawie zasobów internetowych może ułatwić nauczycielowi tworzenie takich poleceń, które zachęcają uczących się do przestrzegania pewnych sekwencji działań (np. przy ocenianiu jakości danej strony) oraz jednocześnie uwrażliwiają ich na specyfikę i na wartość zasobów.

bów internetowych. Sądzę ponadto, że realizowanie głównych celów kształcenia w zakresie kompetencji informacyjnych, czyli *information literacy* może zachęcać przyszłych nauczycieli do częstszego projektowania lekcji realizowanych w oparciu o narzędzia Internetu 2.0. Nauczyciel może wówczas, w dużym stopniu, zyskać dydaktyczną kontrolę nad etapami zadania często zaniedbywanymi w tradycyjnie zorganizowanym nauczaniu/uczeniu się, tj. nad etapem planowania zadania przez uczącego się oraz etapem samodzielnej pracy. Co więcej, możliwe jest wówczas włączanie w scenariusz lekcji zadań służących samoocenie oraz kontroli postępów.

2. Rozwijanie kompetencji informacyjnych w kontekście edukacji formalnej

Information literacy to anglojęzyczny termin, funkcjonujący jednakże także w j. polskim. Terminu tego będę używać wymiennie z kilkoma jego polskim odpowiednikami, podawanymi przez Lidię Defert-Wolf (2005): kompetencje informacyjne, umiejętności informacyjne, edukacja informacyjna. Kompetencje informacyjne są definiowane jako jedno z kluczowych umiejętności dla XXI wieku i jako jeden z głównych celów edukacyjnych. W niniejszym opracowaniu przyjmuję, za Barbarą Niedźwiecką (2004), iż umiejętności informacyjne to *wiedza i sprawności umożliwiające korzystanie z informacji*. Składają się na nie: (1) zdolność precyzowania potrzeby informacyjnej, (2) umiejętność określenia typu informacji która wypełni lukę/zaspokoi tę potrzebę, (3) umiejętność opracowania strategii lokalizowania informacji, (4) umiejętność jej pozyskania, krytycznej oceny i porównania, oraz (5) umiejętność porządkowania, syntezy oraz dalszego przekazywania/wykorzystywania informacji.

W kontekście kształcenia instytucjonalnego, Lorenzo i in. (2007) wskazują na 3 podstawowe sprawności, umożliwiające uczącym się skuteczne zarządzanie informacją. Są to: podstawowe umiejętności informatyczne, umiejętność wyszukiwania informacji oraz sprawności myślenia krytycznego. Autorzy podkreślają, że *information literacy* to, z jednej strony, sposób myślenia o informacji. Potrzebna jest więc wiedza dotycząca sposobu, w jaki tworzy się informację i ją dystrybuuje, jak również odnosząca się umiejętności i postaw niezbędnych w procesie skutecznego zarządzania informacją. Ponadto, umiejętności informacyjne to także kulturowo uwarunkowana praktyka, ukazująca pewne nawyki działania.

2.1. Modele rozwijania umiejętności informacyjnych

Należy podkreślić iż, tak jak to bywa w większości umiejętności transwersalnych, na umiejętności informacyjne składają się bardzo złożone sprawności takie jak myślenie krytyczne, umiejętność formułowania niezależnych sądów czy też umiejętność planowania działania uczeniowego. Rozwijanie kompe-

tencji informacyjnych w warunkach kształcenia instytucjonalnego może więc być trudne z kilku powodów. Przede wszystkim, realizowanie celów tego typu wymaga planowania scenariuszy dydaktycznych kładących nacisk na samodzielną pracę uczących się, a indywidualna praca uczniów związana z dokumentowaniem się i konstruowaniem osobistej interpretacji w oparciu o materiały źródłowe wymaga opracowania odpowiednich narzędzi kontroli, niejednokrotnie pracochłonnych w przygotowaniu i w stosowaniu. Ponadto, poprawne wykonanie proponowanych zadań jest niekiedy możliwe jedynie przy dobrej znajomości zasobów internetowych. I wreszcie, formułowanie tego typu celów dydaktycznych zakłada gotowość uczących się do rzetelnego zaangażowania się w proces analizowania oraz gromadzenia informacji oraz chęć poprawnego wykonania zadania, którego specyfika nie zawsze jest wystarczająco wprowadzona.

Lidia Defert-Wolf (2005) wskazuje na następujące modele programów *information literacy* w szkolnictwie wyższym: „(1) autonomiczne zajęcia/kursy/przedmioty niezależne od treści programowych na danym kierunku, prowadzone przez bibliotekarzy, (2) zintegrowane z określonym przedmiotem – kursy opracowane i prowadzone we współpracy bibliotekarzy i nauczycieli, (3) IL z nastawieniem na treści programowe na danym kierunku, włączane do programu zajęć – prowadzone we współpracy bibliotekarzy i nauczycieli, opracowane przy udziale osób odpowiedzialnych za programy akademickie”. Do trzeciej kategorii należałoby zaliczyć interesującą propozycję londyńskiego South Bank University opisaną przez Petera Godwin’a (2003); w instytucji tej model programu kształcenia umiejętności informacyjnych rozłożony jest na cały cykl studiów uniwersyteckich i uwzględnia specyfikę celów uczeniowych podejmowanych w kolejnych latach nauki.

3. Zasoby Sieci i narzędzia Internetu 2.0 a rozwijanie sprawności mownych w języku obcym

W niniejszym artykule postuluję konieczność powiązania wiedzy dydaktycznej, umożliwiającej nauczycielowi konstruowanie zadań sprzyjających tworzeniu autentycznej sytuacji komunikacyjnej z umiejętnościami wchodzącymi w zakres *information literacy*. Kompetencje informacyjne mogą być przydatne w proponowaniu scenariuszy zadań, w których uczący się wykorzystują zasoby internetowe oraz narzędzia Internetu 2.0, na przykład na etapie przygotowania się do zadania o charakterze argumentacyjnym oraz do samooceny określonych działań uczeniowych i komunikacyjnych. Swoje rozważania odnoszę będąc do dość wąskiego kontekstu; wybrana sytuacja uczeniowa to rozwijanie sprawności mownych na poziomie zaawansowanym w dyskusji, czyli w sytuacji argumentacyjnej, której tematem są aktualne wydarzenia/problemy dyskutowane w danych kraju obcojęzycznym, osadzone w osobistej perspektywie, czyli interpretowane przez uczących się. Proponowane

zadania mowne to tzw. prasówka (czyli krótkie streszczenie aktualnych wydarzeń oraz zaproponowanie osobistego komentarza) oraz dyskusja na podstawie danych pochodzących z dokumentów medialnych. Przygotowując się do obu zadań, uczący się wykorzystuje w dużej mierze zasoby internetowe, a nadrzędnym celem zadań może być rozwijanie zarówno kompetencji komunikacyjnej jak i interkulturowej.

3.1. Rozwijanie sprawności mownych; działania nauczyciela

Omówienie umiejętności nauczyciela, którego celem jest przygotowanie uczących się do argumentacji w j. obcym, a także doskonalenie ich kompetencji interkulturowej rozpocznie od zarysowania ogólnych działań niezbędnych przy organizowaniu zadań rozwijających sprawności mowne. Są to: (1) działania umożliwiające tworzenie warunków do autentycznej komunikacji w klasie języka obcego, (2) działania zmierzające do rozwijania u uczących się umiejętności dokumentowania się w oparciu o zasoby internetowe oraz (3) działania uwrażliwiające na specyfikę procesów interpretacji informacji o zabarwieniu interkulturowym.

I tak, co się tyczy zasad organizacji *dyskusji* jako zadania dydaktycznego czyli jako autentycznego zadania komunikacyjnego, nauczający powinien potrafić:

- 1) pomóc uczącym się w formułowaniu celów uczeniowych i poznawczych dyskusji (czyli m.in. dążyć do problemowego sformułowania tematu, zachęcać uczestników do jego wieloaspektowego ujęcia oraz do formułowania celów komunikacyjnych w odniesieniu do roli interakcyjnej);
- 2) uwrażliwiać studentów na specyfikę komunikacji egzolingwalnej (szczególnie istotnym wydaje się zapobieganie sytuacji komunikacyjnej, w której uczestnicy koncentrują się na poprawności językowej i ograniczają swoje działania komunikacyjne do pozornej aktywności interakcyjnej);
- 3) pomóc każdemu uczestnikowi w doborze roli interakcyjnej (np. poprzez opracowanie, wspólnie z uczniami, listy kryteriów umożliwiających stworzenie spójnego i przekonującego profilu rozmówcy);
- 4) współtworzyć z uczącymi się listę działań komunikacyjnych i intelektualnych niezbędnych na poszczególnych etapach dyskusji (np. postrzeganie dyskusji jako interakcji składającej się z określonych etapów, podsumowywanie pewnych momentów wspólnych rozważań itp.).

Jeśli chodzi o zadanie typu *prasówka*, nauczyciel powinien potrafić:

- 1) pomóc uczniom w definiowaniu celów uczeniowych i komunikacyjnych zadania (nauczyciel powinien m.in. zachęcać uczącego się do rozwijania refleksji nad znaczeniem oraz wartością informacji, tak by dobór danych – czyli informacji do przedstawienia – wynikał z racjonalnych decyzji, oraz by ich przedstawienie opatrzone było osobistym komentarzem);

- 2) wyraźnie wprowadzić zasady konstruowania dyskursu monologowego (wskazując na te elementy dyskursu, które mogą wspomóc aktywne słuchanie, takie jak intonacja na poziomie formy oraz – na poziomie treści – budowanie napięcia poprzez wprowadzanie pozornie sprzecznych informacji, krytyczne odnoszenie się do potocznych wyobrażeń itp.);
- 3) uczulać studentów na złożony charakter procesów zarządzania treścią (związany, na przykład, w koniecznością umiejętnego dokonywania skrótów przy wprowadzaniu elementów znanych słuchaczom, czy też z uwzględnianiem stanu wiedzy słuchaczy przy wprowadzaniu nowych informacji);
- 4) uwrażliwić uczących się na wpływ, jaki wywiera publiczność na formę dyskursu monologowego (np. poprzez definiowanie specyficznej funkcji osoby przedstawiającej najważniejsze wydarzenia prasowe i występującej z pozycji eksperta: prezentujący powinien więc potrafić dostosować wypowiedź do możliwości i oczekiwań publiczności, aczkolwiek jego zadanie polega także na kompetentnym wprowadzeniu nowych informacji i na pobudzeniu słuchaczy do refleksji).

4. Kompetencje informacyjne nauczyciela języków obcych

Rozważania przedstawione w tej sekcji zmierzają do określenia podstawowych umiejętności informacyjnych nauczyciela. Nowoczesna dydaktyka coraz silniej podkreśla wartości płynące z łączenia nauczania tradycyjnego z elementami uczenia na odległość (ang. *blended learning*). Ponadto, forma i cele zadań proponowane studentom na poziomie zaawansowanym sugerują niejednokrotnie konieczność dobrej znajomości kultury krajów języka obcego oraz zakładają, iż uczniowie posiadają właściwie rozwinięte umiejętności wyszukiwania i gromadzenia określonych informacji. Poniżej omówię wybrane elementy kompetencji informacyjnej nauczyciela: (1) umiejętność przeszukiwania zasobów internetowych w celu uzyskania informacji, (2) umiejętność korzystania z mediów elektronicznych oraz (3) umiejętność tworzenia środowiska uczeniowego w Internecie. Ich dobór uwzględnia specyfikę pracy nad sprawnościami mownymi na poziomie zaawansowanym.

4.1. Umiejętność wyszukiwania informacji i oceniania jej jakości

Opanowanie umiejętności odnalezienia właściwego oraz rzetelnego źródła informacji oraz krytyczna ocena zasobów, odpowiadająca potrzebom szukającego to główny cel kształcenia *information literacy*. Umiejętności tego typu są niezbędne nauczycielowi języka obcego, który dobiera materiały autentyczne do potrzeb swoich zajęć lub też poszukuje w Sieci dokumentów, które uczący się mogliby wykorzystać podczas pracy samodzielnej. Są również niezbędne

uczniom, którzy często są zachęcani do czerpania z zasobów internetowych w procesie przygotowywania się do lekcji.

Należy jednak zauważyć, że istniejące opracowania czy też przewodniki internetowe¹ proponują często dość algorytmiczny schemat działania, co może okazać się mylące dla części uczniów. Niebezpieczeństwo tkwi, z jednej strony, w błędnym przekonaniu, że raz wyuczona procedura jest skuteczna w niemalże każdym akcie przeszukiwania internetowych zasobów. Ponadto, powszechność przewodników tego typu może niesłusznie sugerować, że zasoby Internetu są wystarczająco różnorodne oraz bogate, by możliwym było uzyskanie poprawnej, rzetelnej i kompletnej odpowiedzi na każde pytanie. Odrębnym wyzwaniem dydaktycznym są niskie kompetencje informacyjne i techniczne studentów, podkreślane na przykład w raporcie dotyczącym kanadyjskich studentów (2003)² i w analogicznym badaniu przeprowadzonym w Belgii (2008)³. Umiejętność przeszukiwania zasobów powinna więc wiązać się ze świadomością ograniczeń wirtualnej biblioteki, a także z bogatym i różnorodnym doświadczeniem własnym, które użytkownik potrafi uporządkować i poddać krytycznej analizie.

4.2. Znajomość internetowych zasobów

Zasoby Internetu poddawane są często klasyfikacjom, które proponowane są nauczycielom jako pomoc w świadomym oraz regularnym korzystaniu z owej wirtualnej biblioteki (por. np. Mangelot et Louveau 2006). Podobnie, wiele portali⁴ prezentuje bogate spisy linków odsyłających do stron mogących zainteresować nauczycieli w rozwijaniu klasycznie rozumianej kompetencji komunikacyjnej, zawierających ćwiczenia gramatyczne lub zadania mających na celu rozwijanie 4 sprawności językowych. Jednocześnie, coraz częściej zachęca się nauczycieli do samodzielnego, twórczego wyszukiwania i opracowywania różnego typu dokumentów autentycznych tak, by tworzyć program zajęć rzeczywiście dopasowany do potrzeb i możliwości uczących się. Wartość tworzenia tego typu scenariuszy opisują m.in. Linda de Serres (2005) oraz Bartosz Wolski (2007). Usystematyzowana wiedza dotycząca typów zasobów, które

¹ Na przykład strona „InfoSphère”, umieszczona na witrynie UQAM (Montreal, Kanada) http://www.bibliotheques.uqam.ca/InfoSphere/sciences_humaines/index.html, bądź też przewodnik proponowany na stronach Uniwersytetu Berkeley (Kalifornia) <http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Guides/Internet/FindInfo.html>.

² Mittermeyer, D., i Quirion, D. 2003. *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises*. <http://www.crepuq.qc.ca/documents/bibl/formation/etude.pdf>.

³ Blondeel, S i in. 2008. *Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique. Rapport de synthèse*. <http://www.edudoc.be/synthese.pdf>.

⁴ Na przykład francuskojęzyczne strony *EduFLE* : <http://www.edufle.net/> oraz *Le Point du FLE*: <http://www.lepointdufle.net/>.

można wykorzystać w klasie języka obcego oraz pozytywne nastawienie do tego typu materiałów stają się więc cenionym atrybutem nauczyciela.

4.3. Specyfika dokumentu medialnego i jego wartość w zadaniach rozwijających sprawności mowne

W przypadku kształcenia językowego, niezwykle wartościowe zasoby internetowe to oferta mediów elektronicznych. Dokument medialny to bogactwo informacji o charakterze interkulturowym, lecz także zróżnicowany materiał audio/wideo, mogący być wykorzystany w zadaniach zorientowanych na uwrażliwianie na specyfikę gatunków ustnych oraz na rozwijanie osobistego stylu komunikacyjnego. Ponadto, cele tego typu (tj. analiza działań komunikacyjnych i interakcyjnych typowych dla danej relacji społecznej i gatunku) mogą wspomóc nabywanie przez studentów – przyszłych nauczycieli – dyskursu zawodowego (Ferrão Tavares 2000).

Należy jednak zauważyć, że tworzenie zadań dydaktycznych opartych na dokumentach medialnych jest możliwe wtedy, kiedy umiejętności informacyjne nauczyciela współgrają z jego umiejętnościami technicznymi. Nauczyciel powinien potrafić sprawnie korzystać z różnorodnych dokumentów dostępnych w Sieci, a także obsługiwać internetowe narzędzia do technicznej obróbki dokumentu, ułatwiające dostosowanie wybranego nagrania do potrzeb kształcenia językowego na danym poziomie.

4.4. Rozwijanie umiejętności uczenia się w sytuacji kontaktu z informacją

Zakładam w niniejszym artykule, iż uczenie się jest tożsame z rozwijaniem postawy autonomii oraz myślenia krytycznego (Wilczyńska 1999; Górecka 2006). W przypadku konstruowania scenariuszy zadań, które opierają się częściowo na samodzielnym budowaniu wiedzy, m.in. poprzez konsultowanie zasobów internetowych koniecznym wydaje się, aby nauczyciel umożliwiał uczącym się, poprzez formę i cel proponowanych zadań, doskonalenie strategii uczeniowych nakierowanych na samodzielne podejmowane decyzji oraz na krytyczną ocenę podjętych działań. W kontekście wyżej wymienionych zadań mownych uczący się, konsultując internetowe zasoby powinien więc potrafić podejmować działania oparte częściowo na umiejętnościach informacyjnych takie jak: krytyczna ocena merytorycznej wartości wiadomości, umiejętność syntetyzowania danych pochodzących z kilku źródeł w celu tworzenia spójnej interpretacji, sprawne i rzeczowe definiowanie niedoborów informacyjnych oraz świadome decydowanie o zakończeniu poszukiwań. Zakładam ponadto, że proces dokumentowania się dokonuje się w odniesieniu do roli interakcyjnej oraz że uczący się potrafi uwzględnić wymiar (inter)kulturowy podczas interpretowania treści pochodzących z mediów zagranicznych i ich komentowania w sytuacji komunikacji egzolingwalnej.

4.5. Sieć jako środowisko uczeniowe: wykorzystywanie narzędzi internetowych a rozwijanie sprawności mownych

Sytuując rozważania dotyczące umiejętności informacyjnych nauczycieli w kontekście rozwijania sprawności mownych, nie sposób nie wspomnieć o umiejętnościach technicznych, pozwalających zarówno nauczycielowi jak i uczącym się traktować Sieć jako przestrzeń wspólnej komunikacji. Należy jednakże podkreślić, że znajomość rozwiązań technicznych/narzędziowych, musi iść w parze z refleksją dydaktyczną, która umożliwi takie wykorzystanie narzędzi, by było one wartościowe dla uczniów właśnie z punktu widzenia ich celów uczeniowych.

Szczególnie cenną możliwością, jaką oferują narzędzia Internetu 2.0 jest rozszerzenie środowiska pracy; Internet staje się przestrzenią, w której uczniowie kontynuują i rozwijają działania podejmowane w klasie. Umiejętności informacyjne nauczyciela mogą być wówczas wykorzystane przy tworzeniu zasobów wspomagających indywidualną pracę uczących się. Zasoby te mogą być budowane w oparciu o pliki dostarczane przez uczestników interakcji dydaktycznej, jak również poprzez gromadzenie linków odsyłających do materiałów dostępnych w Sieci, które stanowią wówczas uzupełnienie dokumentów wykorzystywanych poza Internetem. Cel dydaktyczny, jakim jest tworzenie wspólnoty uczeniowej może być realizowany również dzięki wykorzystaniu narzędzi do zarządzania zasobami, takimi jak agregatory kanałów RSS, tworzenie osobistych stron startowych (przy odpowiednim doborze ich zawartości) czy też korzystanie z systemów społecznego zarządzania zakładkami. Internet może stać się także miejscem pracy zbiorowej, poprzez wykorzystanie narzędzi do współpracy takich jak GoogleDocs, strony wiki czy też systemy zarządzania treścią nauczania, np. platforma Moodle. Dokumentowaniu etapów w uczeniu się sprzyjać może także budowanie scenariuszy dydaktycznych wykorzystujących blogi. W sytuacji rozwijania sprawności mownych, możliwe jest również planowanie zadań, które w całości będą realizowane w Sieci, na przykład różnego typu dyskusje *on-line* prowadzone na forach internetowych, publikowanie podcastów itp.

5. Podsumowanie

Podsumowując powyższe rozważania, chciałabym raz jeszcze podkreślić konieczność wprowadzania elementów edukacji informacyjnej do programów kształcenia przyszłych nauczycieli, jak również ponownie zaakcentować powiązania między poziomem umiejętności informacyjnych a samodzielnymi działaniami uczeniowymi, które podejmuje uczeń o zaawansowanej znajomości języka obcego. Zakładam więc, że odpowiednio rozbudowane umiejętności informacyjne nauczyciela mogą zwiększyć skuteczność jego praktyki dydaktycznej.

Nauczanie wspomagane przez komputer oraz wykorzystywanie Internetu w celach dydaktycznych wymaga od nauczycieli nie tylko opanowania podstawowych umiejętności technicznych umożliwiających obsługę tego narzędzia. Scenariusze zadań opracowywanych w oparciu o zasoby internetowe zakładają również otwartość na zmiany i umiejętność tworzenia autorskich programów; wymagają więc dużego zaangażowania ze strony nauczyciela, są bowiem na ogół pracochłonne w realizacji oraz, ze względu na projektowy charakter pracy, opierają się na bardziej bezpośrednim kontakcie interpersonalnym.

Zadania akcentujące samodzielność ucznia i jednocześnie zawierające narzędzia do kontroli jego postępów oraz samooceny wydają się jednak coraz częściej tą formą pracy, która dobrze wpisuje się w zmieniające się oczekiwania wobec roli nauczycieli oraz zadań szkoły, czyli w postulaty kładące nacisk na rozwijanie postawy autonomii i myślenia krytycznego wśród uczniów. Otwierają również nowe możliwości przez nauczycielem języków obcych, zwłaszcza jeśli chodzi o rozwijanie u uczących się kompetencji interkulturowej i przygotowanie do komunikacji z Innym.

BIBLIOGRAFIA

- Buckingham, D. 2003. *Media education, literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- de Serres, L. 2005. „Trois défis inhérents à une démarche thématique intégrée d'enseignement-apprentissage médiatisé du français langue seconde à l'université”. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* 2. 24-34. (http://www.profetic.org/revue/IMG/pdf/ritpu_0203_deserres.pdf).
- Defert-Wolf, L. 2005. „Information literacy – koncepcje i nauczanie umiejętności informacyjnych”. *Biuletyn EBIB* 1/2005 (6) Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich. KWE. (<http://ebib.oss.wroc.pl/2005/62/derfert.php>).
- DeRosa C., Cantrell, J., Hawk, J. i Wilson, A. 2006. *College students' perceptions of libraries and information resources*. Dublin, Ohio: OCLC. (<http://www.oclc.org/reports/perceptionscollege.htm>).
- Ferrão Tavares, C. 2000. „Regards croisés sue la classe de langue et la télé”. *Etudes de linguistique appliquée* 117. 97-107.
- Godwin, P. 2003. „Information literacy, but at what level?”, w: Martin, A. i Rader, H. (red.). 2003. 88-97.
- Górecka J. 2006. *Développer la pensée critique à travers les discussions en langue étrangère*. Kraków: Flair.
- Horrigan, J. 2006. *The Internet as a resource for news and information about science*. Pew Internet & American Life Project, November 20, 2006. (http://www.pewinternet.org/PPF/r/191/report_display.asp).

- Jodłowiec, M. i Nizęgorodcew, A. (red.). 2007. *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lorenzo G., Olinger, D. i Dziuban, C. 2007. „How choice, co-Creation, and culture are changing what it means to be Net savvy”. *EDUCAUSE Quarterly* 30. 6-11. (<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0711.pdf>).
- Mangenot, F. i Louveau, E. 2006. *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- Martin, A. i Rader, H. (red.). 2003. *Information and IT literacy. Enabling learning in the 21st century*. London: Facet Publishing.
- Niedźwiedzka, B. 2004. „Biblioteki edukują lekarzy”. *Forum Akademickie* (online) 2004/6. (http://www.forumakad.pl/archiwum/2004/06/16-zabiblioteki_edukuja_lekarzy.htm) (dostęp 30.11.1008).
- Stapleton, P. 2005. „Using the Web as a research source: Implications for L2 academic writing”. *Modern Language Journal* 89. 177-189.
- Wolski, B. 2007. „Internetowo wspomagana dydaktyka Historii USA na studiach licencjackich – obserwacje i refleksje nad jakością i efektywnością źródeł internetowych”, w: Jodłowiec, M. i Nizęgorodcew, A. (red.). 2007. 143-152.

Danuta Augustyn

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Gliwicach

KOMUNIKACJA INTERNETOWA JAKO ŚRODEK INDYWIDUALIZACJI NAUCZANIA

Internet communication as a means of individualizing
the learning process

The article presents the effects of using e-mail communication in individual work with the students of the College for Teachers of Foreign Languages in Gliwice. The aim of the project called *Writing Lab* was to invite the students of the Italian section to write in a foreign language.

Having explained the rules of the *Lab*, the author focuses on analysing the reasons for the difficulties and limitations coming from the nature of the project itself and the tool used in its implementation. In the last section, entitled *Writing poetry by students – limitations and difficulties*, the writer explains how important the motivation factor is while working with students.

1. Organizacja i zasady funkcjonowania *Laboratorium*

Pomysł *Laboratorium pisania* zrodził się z przekonania o niezwykle motywującym wpływie korespondencji mailowej na pisanie w języku obcym, co potwierdzają liczne na ten temat publikacje (m.in. Gajek-Kawecka 2001; Karczewska 2004; Tomasz-Majoch 2004). Drugim powodem była chęć wykorzystania silnej motywacji studentów rozpoczynających naukę w kolegium do podejmowania działań ponadprogramowych. Takim działaniem miało być pisanie w języku obcym krótkich wypowiedzi, także poetyckich.

Za pośrednictwem platformy komunikowania się nauczycieli języka włoskiego jako L2¹ autorka projektu nawiązała kontakty mailowe (później

¹ Stworzonej przez wydawnictwo „Guerra Edizioni” we współpracy z autorami multimedialnego podręcznika *Rete* (Mezzadri i Balboni 2001).

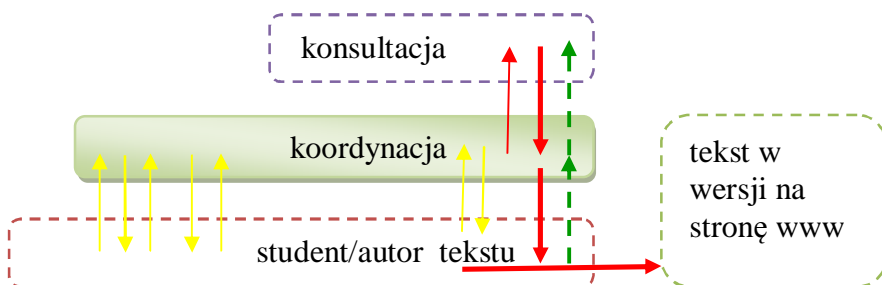
także poprzez komunikator Skype) z lektorami języka włoskiego, z animatorami kultury. Zaproponowała współpracę stowarzyszeniu „Centrum Młodzi i Poezja” (Centro Giovani e Poesia) w Triuggio, propagującemu kulturę Włoch, język włoski, a w szczególności pisanie poezji. Zaproszenie do udziału w pracach *Laboratorium* skierowano do studentów pierwszego roku. W grupie studentów zainteresowanych projektem tylko jedna osoba знаła język włoski na poziomie dobrej podstawowej komunikacji. Studenci nie prowadzili własnej korespondencji mailowej z rówieśnikami w jakimkolwiek innym języku obcym i nie pisali w języku obcym tekstów innych niż ćwiczenia szkolne. W pierwszym etapie prac nad projektem autorka:

- ustaliła zasady współpracy z konsultantem, sposoby komunikowania się ze studentami, cele i reguły konsultacji językowej i literackiej;
- zachęciła studentów do pisania w języku włoskim;
- przedstawiła plany stworzenia strony WWW w języku włoskim w celu prezentacji tekstów.

Powstał schemat komunikowania się (patrz Rysunek 1) wynikał z podstawowego warunku funkcjonowania *Laboratorium*, jakim była całkowita dobrowolność uczestnictwa w pracach grupy i możliwość przystąpienia, a także rezygnacji w dowolnej chwili. W kontaktach bezpośrednich ze studentami autorka projektu:

- omówiła typy tekstów, które można pisać na podstawowym poziomie znajomości języka;
- tłumaczyła sposoby i etapy pracy nad tekstem w języku obcym;
- przedstawiła konsultanta, przekazała jego notę biograficzną, pomogła zrozumieć napisane w języku włoskim sugestie dotyczące tworzenia metafor.

Płaszczyzną komunikacji stała się skrzynka pocztowa autorki, co pozwalało na monitorowanie przebiegu prac. Na schemacie poniżej wyszczególniono centralizację koordynacji, wieloetapowość i wielokrotność prac nad każdym jednym tekstem. W założeniu teksty miały być maksymalnie samodzielne. Studenci skupiali się nie tylko na poprawności użytych struktur językowych, ale przede wszystkim na ich czytelności.



Rysunek 1: Schemat komunikacji mailowej w *Laboratorium*.

Koordinacja polegała na:

- 1) korespondencji i konsultacjach, w wyniku których studenci dokonywali kolejnych autokorekt tekstu;
- 2) stałej współpracy z konsultantem językowym;
- 3) pomocy studentom w rozumieniu trudniejszych wyrażen zawartych w listach-komentarzach literackich.

Po pierwszym etapie prac nad tekstem (autokorektach) studenci przekazywali wersję do oceny literackiej. Zawierała ona dwa typy informacji zwrotnej:

- 1) korektę stylistyczną (dodana do wersji studenta wersja zmodyfikowana, pokazywała, jaki jest lepszy lub poprawniejszy dobór struktur i leksyki);
- 2) sugestie na temat tworzenia poezji, prozy poetyckiej (według uznania konsultanta).

Konsultacja stylistyczna, literacka miała stanowić najbardziej motywujący element projektu: stworzyć tekst, wiersz, który nie jest zwykłym zadaniem domowym, pracować nad jego poprawnością i czytelnością i otrzymać szczegółowy komentarz od osoby zajmującej się literaturą, publikującej poezję – to o wiele więcej niż poprawa szkolnego ćwiczenia. Komentarz miał bowiem formę listów adresowanych bezpośrednio do każdego studenta, pisanych w miarę prostym, ale nie sztucznie upraszczanym językiem. W ostatniej jego części zawierała się sugestia co do możliwości „upoetycznienia” tekstu poprzez zmianę zapisu, rozłożenia akcentów, zmianę rytmu.

Celem *Laboratorium* nie był jednak konkurs pisarstwa poetyckiego. *Błędy obserwowane w korespondencji i w tekstach (zwłaszcza polonizmy) analizowane były na zajęciach, bez przywołania konkretnych cytatów i autorów.* Kolejne korekty dokonywane przez samych studentów na podstawie sugestii językowych, konsultacje i komentarze literackie miały pokazać studentom, jakie poziomy języka podlegają analizie w pracy nad tekstem, a przede wszystkim – miały zachęcać do podejmowania dalszych prób.

2. Specyfika indywidualnej pozalekcyjnej pracy ze studentami skierowanej na pisanie tekstów poetyckich – ograniczenia i trudności

Prosty projekt wykorzystania komunikacji mailowej do stymulowania indywidualnych zainteresowań studentów był przedsięwzięciem pożytecznym i edukacyjnym (kolejne poprawy, czytanie listów-maili w języku włoskim, czytanie komentarzy do własnych tekstów, pisanie listów w języku włoskim, pisanie wierszy). *W wyniku działania grupy Laboratorium powstały teksty twórcze w tym sensie, że wynikające z indywidualnych możliwości, wyobrażeń i wrażliwości studentów. Dodatkowym elementem motywującym okazał się konkurs poezji organizowany przez Centro Giovani e Poesia. W imprezie udział wzięło 563 autorów (z czego 103 nie będących Włochami), którzy nadesłali 1300 tekstów. Grupa z Gliwic otrzymała dwie*

*nagrody: dla najlepszego tekstu napisanego przez autorkę nie będącą Włoszką i dla grupy Laboratorio di scrittura. Informacja o nagrodach pojawiła się na stronach www.milano.it. W podsumowaniu kilku miesięcy pracy *Laboratorium* ważniejsza jednak wydaje się refleksja nad specyfiką indywidualnej pozalekcyjnej pracy ze studentami skierowanej na pisanie tekstów poetyckich, a zwłaszcza nad ograniczeniami i trudnościami z niej wynikającymi.*

Dudek (2004: 164-168) w artykule „Internet w nauczaniu języków obcych. Blaski i cienie” pośród niebezpieczeństw wynikających z anonimowości komunikacji mailowej wylicza między innymi nieświadome udostępnianie danych lub pobieranie nielegalnych danych, możliwe włamania sieciowe, a zwłaszcza – kontakty z nieodpowiednimi osobami. *Laboratorium* nie miało ani organizować, ani zastąpić żywiołowej korespondencji pomiędzy rówieśnikami. Autorka zamierzała stworzyć *platformę zindywidualizowanej komunikacji językowej poza zajęciami szkolnymi z nauczycielem, a także z lektorem-animatorem kultury i poetą*. Realizacja takiego celu napotykała na liczne trudności:

- niechęć studentów wobec pisania i korespondencji w ogóle, a w języku obcym w szczególności;
- ograniczenia czasowe w pracy pozalekcyjnej na etapie studiów;
- niszowość tematyki (wypowiedź w formie prozy poetyckiej, poezji);
- konieczność monitorowania komunikacji;
- wygasanie motywacji;
- trudności związane z jasnym podziałem funkcji i zadań pomiędzy koordynatorką i konsultantem;
- brak dostępu do sieci.

Pierwszy problem wiązał się z *postawami studentów wobec korespondencji mailowej w języku obcym*. Pisanie tekstów, zwłaszcza osobistych, a także korespondencja w języku obcym, służy rozwijaniu sprawności językowych. Specyfika poczty mailowej doskonale te zadania ułatwia. A jednak komunikacja mailowa wcale nie jest tak powszechnie stosowana w samodzielnym uczeniu się, jak by się to mogło wydawać. W raporcie z badań Łyp-Bielecka (2005) przytacza następujące dane:

- 1) wszyscy ankietowani przez nią studenci deklarowali dostęp do komputera, 73% z ankietowanych posiadało dostęp do Internetu, 96% jako stałe łącze, ale zasadniczo nie korzystali z komputera bądź Internetu jako pomocy w nauce języka obcego;
- 2) 56% podało, że nigdy nie korzystało z programów komputerowych bądź zasobów internetowych do nauki języków obcych, przyznając jednakże, że „byłoby to bardzo pomocne w rozszerzaniu informacji, byłaby to jakaś odmiana, urozmaiciłoby to naukę”;
- 3) „25% zapytanych stwierdziło, że dobrym sposobem doskonalenia swych umiejętności językowych jest korzystanie z ‘chatów’ bądź poczty mailowej, ale tylko jedna (!) osoba stwierdziła, że aktywnie

korzysta z tej możliwości, korespondując w języku niemieckim ze znajomą z Finlandii" (2005: 2).

Z jednej strony studenci przekonani są o przydatności korespondencji, o przydatności pisania w ogóle, z drugiej – rzadko ją stosują. Pisanie listów w języku obcym jest bowiem trudniejsze niż pisanie zadań domowych na określony temat, pisanie poezji, opowiadań wymaga zaś namysłu nad kompozycją, nad stylem, jest zatem wielokrotnionym wysiłkiem. Trzeba także dostrzegać przydatność korespondencji w nauce, żeby starać się ją nawiązać, co nie zawsze jest łatwe, zwłaszcza w początkowym etapie nauki języka. Korespondencja wymaga regularności, to się wiąże z wyrobieniem nawyku pisania, którego wielu młodych ludzi nie ma.

Kolejna trudność wynikała z *niszowego charakteru zajęć* (o podobnym projekcie poświęconym nauczaniu pisania streszczeń przez Internet: Górczyńska i Górka-Poręcka 2005). Nie jest to oferta dla wszystkich i w każdym wieku (w wyniku zaproszenia *do współpracy nauczycieli z regionu do grupy dołączył tylko jeden licealista*). By studenci podjęli się takiego zadania, muszą w nim dostrzec jakąś wartość. By ten typ pracy był atrakcyjny w ich oczach, musi w jakiś minimalny sposób dotyczyć świata ich wartości, przekonań, a nawet mód, nie może także wykraczać poza kompetencje nabyte we wcześniejszych etapach nauki. Wydawało się, że dobrym rozwiązaniem będzie tu systematyczne poszerzanie oferty, proponowanie pisania nie tylko poezji, ale także fragmentów dzienników, mikro-opowiadań, organizowanie konkursów językowych. Pisanie wierszy wzbudziło jednak największe zainteresowanie. Po kilku kolejnych konsultacjach studenci zaczęli pracować według pewnego, podpowiadanego im, schematu – zapisywanie skojarzeń słownych, notacji wrażeń i odczuć. Ten schemat był dla nich prostszy (i krótszy) niż konstruowanie opowiadania, dziennika itp. Pozwalał także na pisanie tekstów bardzo osobistych.

Korespondencja mailowa monitorowana nie ma „mocy” spontanicznej komunikacji rówieśników (np. z powodu ograniczonych możliwości językowych studentów lub z powodu różnicy wieku uczestników i animatorów). Jej zaletą natomiast może być wyrabianie nawyku pisania, pomaganie w przełamywaniu barier, zachęta do stworzenia własnej korespondencji w przyszłości. Podejmując tego typu prace, trzeba się także liczyć z *wygasaniem motywacji* (w trzech przypadkach tak się stało) i na przykład z brakiem czasu podyktowanym organizacją roku akademickiego.

Wierząc, że „Dla wielu osób fakt, iż ich teksty zostały opublikowane w Internecie, stanowi dodatkową motywację do pracy (...)” (Żylińska 2007: 128), zaproponowano uczestnikom *Laboratorium* wspólne przygotowanie materiałów o pracach grupy na stronę www.kolegium.pl. Opisanie i przedstawienie wierszy miało także otworzyć *Laboratorium* dla większej grupy, a w przyszłości – stać się załącznikiem stworzenia własnej strony. Ta część prac okazała się najbardziej czasochłonna i najmniej motywująca. W dużej mierze przy-

czynił się do tego kalendarz roku akademickiego (koniec semestru – okres zaliczeń i egzaminów).

Z punktu widzenia organizacji projektu w miarę postępowania prac, można było zaobserwować, jak *czasochłonna jest komunikacja z jednym centrum koordynacji*. Z jednej strony nie wymagała ona elementów typowych dla rozwiniętych projektów e-learningu (opisanych między innymi przez Ludwiczuk i Bochniak 2007; Żylińska 2007 – *e-journal*, *Geschichtenprojekt* itp.) – z drugiej jednak – sondażowy charakter *Laboratorium* wiązał się z koniecznością skrupulatnego monitorowania prac. Stworzenie współpracy interkulturowej poprzez komunikację mailową wymaga czasu i kontroli. Jeśli współpraca między koordynatorami nie jest sformalizowana, nie gwarantują jej umowy zawarte przez instytucje (np. szkoły), a bazuje ona na korespondencji mailowej i komunikacji internetowej – budowanie wzajemnego zaufania koordynatorów i projektowanie kolejnych etapów możliwe jest tylko poprzez obserwację konkretnych zadań, zaangażowania wszystkich stron, gotowości do podejmowania nowych inicjatyw. Ważne jest także takie *ustalenie ról*, by nie dublować zadań, a trafnie i jak najlepiej wykorzystać zainteresowania partnerów biorących udział w projekcie. *Uciążliwości techniczne*, takie jak „(...) brak stałego i wygodnego dostępu do łącza internetowego, brak doświadczenia w samodzielnej nauce za pomocą komputera) okazały się najłatwiejsze do rozwiązania.

Z perspektywy kilku miesięcy można powiedzieć, że studenci nie zdawali sobie sprawy, iż dostali do ręki zindywidualizowany system konsultacji językowych na wszystkich poziomach (morfo-syntaktycznym, leksykalno-semantycznym, stylistycznym, retorycznym). Na tym etapie ich wiedzy językowej i potrzeb nie mogli tego w pełni wykorzystać. Na wyższym roku nauki teksty może byłyby mniej schematyczne, może byłoby ich więcej, bo samo pisanie tekstu kosztowałoby mniej wysiłku, częściej też i śміielej kontaktowaliby się z konsultantem.

O specyfice i wartościach tekstów pisanych z wykorzystaniem Internetu w nauce języka włoskiego pisze wielu autorów (m.in. Spina 1997, 1998; Trentin 1998). Wartość pisania przez uczniów w języku obcym tekstów literackich, poetyckich trafnie ocenia Wenzel: „(...) Nie należy zrażać się nieporadnością konstrukcji tekstów, błędami gramatycznymi, czy też ich małą wartością artystyczną.”, bo „Najcenniejsze, ale zarazem najtrudniejsze do osiągnięcia są teksty oscylujące w kierunku poezji, prozy czy eseju.” i „Największa wartość (...) tworzonych spontanicznie tekstów spoczywa w tym, że uczniowie sami badają swoje możliwości twórcze, posługując się językiem obcym” (1991: 76-77).

Na koniec należałoby się zastanowić nad proporcjami pomiędzy korzyściami i ograniczeniami związanymi z realizacją projektu. Miał on tę podstawową wartość, jaką ma każda dodatkowa praca nauczyciela rozwijająca indywidualne zainteresowania ucznia. Pytanie, jakie należałoby postawić nie jest pytaniem o to, czy warto tego typu działania podejmować, tylko o to, jak je organizować, by przyniosły największy możliwy pożytek. Zebrane doświad-

czenia pokazały, jak ważny dla funkcjonowania *Laboratorium* był aspekt psychologiczny, motywacyjny. Nauczyciele prowadzący zajęcia poza programowe wiedzą, jak niepospolitych sposobów motywowania one wymagają. Bardzo trafnie pisał o tym Górczyńska i Górską-Poręcka (2005: 364):

W sytuacji, gdy kontakt między nauczycielem a studentem odbywa się w świecie wirtualnym, ten pierwszy ma wprawdzie wspaniałą możliwość monitorowania pracy tego drugiego, lecz wyjątkowo mizerne środki wpływania na jej jakość czy systematyczność – może słać maile w cyberprzestrzeń, ale nie może zmusić studenta do włączenia komputera i zalogowania się na stronie kursu, nie mówiąc już o wykonaniu zadania w terminie, przesłaniu pracy do oceny i przeanalizowaniu informacji zwrotnej.

W przypadku *Laboratorium* uwagi formułowane przez osobę uprawiającą pisarstwo miało pełnić rolę szczególnego czynnika motywującego. Okazało się jednak, że na tym etapie umiejętności językowych ważniejsza była rola nauczyciela bezpośrednio pracującego ze studentami. Bez zaangażowania, bez dobrej orientacji w potrzebach i zainteresowaniach poszczególnych studentów, najlepszy nawet projekt nie może się powieść. W grupie *Laboratorium* naturalną konsekwencją skrupulatnej, systematycznej pracy pierwszych miesięcy była większa kreatywność studentów. Z własnej inicjatywy proponowali i zredagowali w języku włoskim regulamin, a także *Dekalog członków Laboratorium* (wł. *Il decalogo dei membri del Laboratorio di scrittura*). W większości, wiersze, które pisali, traktowali jako formę bardzo osobistej, często bardzo emocjonalnej wypowiedzi. Zgłaszali też chęć kontynuacji tej „przygody pisarskiej”.

BIBLIOGRAFIA

- Dudek, G. 2004. „Internet w nauczaniu języków obcych. Blaski i cienie”. *Języki Obce w Szkole* 6/2004. 164-168.
- Gajek-Kawecka, E. 2001. „Poczta elektroniczna – e-mail – jako narzędzie w nauczaniu języka angielskiego i francuskiego – trzy sposoby wykorzystania”. *Języki Obce w Szkole* 1/2001. 51-56.
- Górczyńska, E. i Górską-Poręcka, B. 2005. „Nauczanie języków obcych przez Internet. Studium projektu”, w: Mackiewicz, M. (red.). 2005. 357-364.
- Karczewska, D. 2004. „Technologie informacji i komunikacji w procesie dydaktycznym”. *Języki Obce w Szkole* 1/2004. 85-89.
- Ludwiczuk, R. i Bochniak, A. 2007. *Indywidualizacja procesu nauczania na odległość w oparciu o analizę aktywności studentów*. Lublin: Katedra Zastosowania Matematyki, Akademia Rolnicza.
- Łyp-Bielecka, A. 2005. „Wykorzystanie komputera i Internetu na lekcji języka obcego. Dążenia a rzeczywistość. Raport z badań”, w: Morbitzer, J. (red.). 2005. 143-148.

- Mackiewicz, M. (red.). 2005. *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.
- Mezzadri, M. i Balboni, P. 2001. *Rete! Corso multimediale d'italiano per stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Morbitzer, J. (red.). 2005. *Materiały 15. Ogólnopolskiego Sympozjum Naukowego: Komputer w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Spina, S. 1998. „L'uso di Internet nella didattica delle lingue straniere: problemi e prospettive”. *Atti del Convegno Nir-it 9. (13-15 gennaio 1998). Didattica, Società, Cultura, Mercato: le nuove frontiere di Internet*. Milano: Brochures CILEA – Consorzio Interuniversitario Lombardo per l'Elaborazione Automatica. 1-10.
- Spina, S. 1997. *Parole in rete. Guida ai siti Internet sul linguaggio*. Firenze: Nuova Italia.
- Tomasz-Majoch, A. 2004. „Udział w międzynarodowych projektach e-mailowych i internetowym jako sposób na przygotowanie uczniów do nowej matury”. *Języki Obce w Szkole* 4/2004. 77-79.
- Trentin, G. 1998. *Che cosa significa usare Internet nella didattica?* Genova: CNR – Istituto Tecnologie Didattiche. (<http://www.esperanto.fast.mi.it/tecnologie/gtxfast>).
- Wenzel, R. 1991. *Jak uczyć języka obcego poprzez samodzielne tworzenie tekstu?* Warszawa: WSZiP.
- Żylińska, M. 2007. *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Mariusz Kruk

*Zespół Szkół Zawodowych w Słupcy
Wyższa Szkoła Edukacji i Terapii w Poznaniu*

ROLA NAUCZYCIELA I UCZNIA W KLASIE JĘZYKOWEJ A ROZWIJANIE AUTONOMII UCZNIA ZA POMOCĄ INTERNETU

Teacher and learner roles in the language classroom and the development of learner autonomy by means of Internet resources

The article presents the results of a quasi-experimental study aimed at investigating the development of learner autonomy by means of Internet resources and its impact on grammar learning in comparison with traditional instruction. Forty-three high school students participated in the experiment and two groups, experimental and control, were formed. The students in the experimental group had more freedom to study English grammar in comparison with the learners in the control group who were taught in a traditional way. As a result, the role of the teacher and the role of the learner were modified.

1. Wstęp

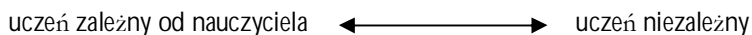
Autonomia ucznia w dydaktyce języków obcych od wielu lat zajmuje jedno z czołowych miejsc i uznawana jest przez większość badaczy, jako warunek do osiągnięcia sukcesu w nauce przez ucznia. Również w Polsce zauważono celowość promowania autonomii wśród uczniów, czego skutkiem jest jej uwzględnienie w podstawie programowej i programach nauczania. W związku z tym, szkoła a przez to i nauczyciel, zobowiązany jest do promowania postaw i zachowań autonomicznych wśród uczniów. Owo promowanie autonomii ucznia przynosi ze sobą zmianę ról, jakie tradycyjnie należą do nauczycieli i uczniów. W nowej roli to uczniowie bowiem ustalają swoje własne cele i priorytety, planują swoją naukę, dokonują wyborów i oceniają swoje własne dokonania. Nauczyciel natomiast informuje, wspiera, radzi,

koordynuje aktywność ucznia, prezentuje jego możliwości, przedstawia alternatywy, zachęca, wspomaga i co równie ważne do pewnego tylko stopnia przejmuje odpowiedzialność za proces uczenia się wychowanka. Powstaje jednak pytanie na ile takie przeobrażenie ról możliwe jest w polskim kontekście edukacyjnym.

W niniejszym artykule przedstawione wyniki badania o charakterze eksperymentalnym stanowią próbę odpowiedzi na powyższe pytanie. Kolejnym celem badania jest także pokazanie, w jakim stopniu wykorzystanie Internetu wpływa na rozwijanie autonomii ucznia i czy owo rozwijanie autonomii poprzez środowisko Internetu skutecznie wpływa na opanowanie materiału gramatycznego w porównaniu z nauczaniem w sposób tradycyjny.

2. Przegląd literatury

W literaturze autonomia ucznia definiowana jest na wiele sposobów. Jedną z pierwszych i najczęściej cytowanych jest definicja, którą zaproponował Henri Holec i w której to badacz określił ją jako umiejętność przejęcia kontroli za proces uczenia się (Holec 1981). Według Mynard i Sorflaten (2003) autonomia ucznia, to kontinuum, na jednym końcu którego znajduje się uczeń zależny od nauczyciela a na przeciwnym końcu uczeń autonomiczny (Rysunek 1). Zgodnie z przedstawioną koncepcją uczniowie przemieszczają się wzdłuż kontinuum w kierunku niezależności z pomocą rówieśników, rodziców, nauczycieli i doświadczeń nabywanych podczas uczenia się.



Rysunek 1: Autonomia ucznia jako kontinuum (według Mynard i Sorflaten 2003).

Uczniowie autonomiczni charakteryzują się m.in. następującymi cechami: wiedzą czego się uczą, są świadomi celów, dobierają i stosują odpowiednie strategie uczenia się i monitorują swoją naukę (Dickinson 1992: 3). Mynard i Sorflaten (2003) kontrastują autonomicznych uczniów z uczniami zależnymi od nauczyciela tak jak pokazano w Tabeli 1.

W literaturze wielokrotnie odnotowane zostały korzyści płynące z wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu języków obcych (np. Teeler i Gray 2000; Warschauer i Kern 2000; Windeatt i in. 2000; Krajka 2007). Nauka języka wspomagana komputerem (ang. *Computer-Assisted Language Learning*) i wykorzystanie dostępu do sieci Internet od wielu lat znajdują zastosowanie w rozwijaniu autonomii ucznia. W przypadku CALL należy pokreślić możliwość samodzielnego uczenia się języka niezależnie od nauczyciela (Beatty 2003: 10) oraz sposobność kierowania własną nauką (Benson 2001: 138). Internet natomiast zapewnia autentyczność, niezliczoną ilość zasobów oraz promuje niezależność ucznia i motywuje do nauki. Benson (2001: 139) do najbardziej istotnych zadań z wykorzystaniem Internetu zali-

cza pisanie wiadomości email i dyskusje *online*. Ponadto, Internet zdaniem badacza ułatwia uczniowi kontrolę nad interakcją. Kolejnym ważnym zadaniem, jakie wymienia Benson, są ćwiczenia tworzone za pomocą narzędzi autorskich przez nauczycieli, które także według Krajki (2007: 279), w połączeniu z procesem tworzenia quizów również przez samych uczniów, mogą korzystnie wpłynąć na rozwój autonomii.

Uczeń zależny od nauczyciela	Autonomiczny uczeń
Polega na nauczycielu.	Jest samodzielny.
Nie potrafi podejmować decyzji dotyczących własnej nauki.	Potrafi decydować o własnej nauce.
Nie zna swoich mocnych i słabych stron.	Jest świadomy swoich mocnych i słabych stron.
Nie łączy nauki w klasie z rzeczywistością pozaklasową.	Łączy naukę w klasie z rzeczywistością pozaklasową.
Uważa, że nauczyciel jest całkowicie odpowiedzialny za jego naukę.	Bierze odpowiedzialność za swoją własną naukę i zna strategię uczenia się.
Nie posiada dobrego sposobu na uczenie się.	Planuje swoją naukę i określa cele.
Nie określa celów. Do nauki motywują go tylko oceny i nagrody.	Jest wewnętrznie zmotywowany i osiąga postęp w nauce.
Nie zastanawia się nad tym jak się uczy oraz nie zastanawia się nad przyczynami.	Często zastanawia nad procesem uczenia się i swoim postępem.

Tabela 1: Uczeń zależny i niezależny od nauczyciela (wg Mynard i Sorflaten 2003).

Wykorzystanie komunikacji elektronicznej (ang. *Computer-Mediated Communication*) zostało uznane przez badaczy za jeden z najbardziej efektywnych sposobów, który skutecznie przyczynia się do rozwoju autonomii. Mynard (2006) wskazuje na wiele korzyści, jakie daje wykorzystanie CMC do promowania autonomii. I tak: (a) CMC umożliwia zmianę przyjętych z góry koncepcji uczenia się, (b) CMC minimalizuje rolę nauczyciela (może zachęcać nieśmiałyh uczniów do uczestnictwa w lekcji), (c) udział w dyskusji *online* w czasie rzeczywistym obliuguje uczniów do podejmowania decyzji tradycyjnie należących do nauczyciela, (d) uczestnicy CMC doświadczają rzeczywistości pozaklasowej.

Faktem jest, że internetowe ćwiczenia językowe przyczyniają się do zwiększenia odpowiedzialności za własną naukę. Jednak jak stwierdza East (2004) nie gwarantuje to autonomiczności, gdyż ważne jest również i to, aby tego typu zadania były odpowiednio zaprojektowane i zapewniały interaktywność, co w konsekwencji może umożliwić osobie uczącej się języka przejęcie odpowiedzialności za swoją naukę, planowanie i refleksję nad nią. W związku z powyższym, równie istotne jest, aby w kontekście szkolnictwa prowadząca lub prowadzący zajęcia językowe posiadał odpowiednią wiedzę komputerową.

Jak już wspomniano, autonomia ucznia niesie ze sobą modyfikację ról, jakie pełnią nauczyciele i uczniowie w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. Scharle i Szabo (2007: 5) sugerują, że w rozwijaniu autonomii ucznia

niezbędne jest dzielenie się tradycyjnie pełnioną przez nauczyciela rolą z uczniami. Owo dzielenie się powinno zachodzić stopniowo i zmieniać tradycyjne postrzeganie roli nauczyciela. Scharle i Szabo uważają bowiem, że rozwój odpowiedzialności ucznia, a co za tym idzie autonomii, jest możliwy tylko wtedy, gdy uczniom pozwoli się na większe zaangażowanie w proces nauki języka. Mynard (2006) uważa również, że jedną z kontrybucji do rozwoju autonomii jest zminimalizowana rola nauczyciela. Nie umniejsza to jednak znaczenia jej/jego roli w procesie nauczania języka obcego, gdyż nauczyciel projektując zadania musi zadbać o to by były odpowiednie i posiadały określone cele. Według Mynard, rola nauczyciela polega również na udzielaniu uczniom pomocy niezbędnej w rozwiązaniu zadań (np. poprzez wstępne omówienie trudniejszych struktur przed rozwiązywaniem zadań przez uczniów).

Zaprezentowana literatura demonstuje istotność promowania autonomii ucznia oraz wykorzystania w tym celu technologii komputerowej, a w szczególności Internetu. Ciekawym zatem wydało się zbadanie wykorzystania Internetu do rozwoju autonomii ucznia w polskim kontekście edukacyjnym i sprawdzenie czy owy rozwój autonomii poprzez środowisko Internetu skutecznie wpłynie na opanowanie materiału gramatycznego w porównaniu z nauczaniem w sposób tradycyjny.

3. Metodologia

3.1. Uczestnicy badania

W badaniu uczestniczyło 43 uczniów szkoły ponadgimnazjalnej. Grupę eksperymentalną stanowiło 25 osób pierwszej klasy liceum profilowanego (4 uczennice i 21 uczniów), a grupę kontrolną tworzyło 18 uczniów pierwszej klasy technikum zawodowego. Uczniowie, tak w grupie eksperymentalnej jak i w grupie kontrolnej, charakteryzowali się podobnym aczkolwiek przeciętnym poziomem znajomości języka angielskiego, co stwierdzono na podstawie umiejętności uczniów podczas rozwiązywania zadań oraz ocen. Na podstawie kwestionariusza odnotowano również, że wszyscy uczniowie biorący udział w badaniu uczyli się języka angielskiego w gimnazjum. Należy zauważyć, że wszyscy uczniowie byli nauczani przez autora niniejszej pracy a język angielski, obok języka niemieckiego, był dla uczestników badania drugim językiem obcym obowiązkowym nauczany w wymiarze dwóch godzin w tygodniu.

3.2. Narzędzia badawcze

W badaniu wykorzystano kwestionariusz na temat autonomii ucznia opracowany na podstawie istniejącego w literaturze podobnego instrumentu służącego do określania zachowań autonomicznych (Pawlak 2008a: 145-152), testy, ankietę ewaluacyjną, obserwację oraz w grupie eksperymentalnej dziennik ucznia i swobodny wywiad grupowy. Wszystkie narzędzia były opracowane i

zaprezentowane uczniom w języku polskim. Kwestionariusz na temat autonomii ucznia oraz ankieta ewaluacyjna zostały przez uczestników badania wypełnione anonimowo. Dane zebrane podczas badań przeanalizowano ilościowo i jakościowo, a w niektórych przypadkach połączono oba sposoby analizy danych.

3.3. Przebieg badania

Przeprowadzono pięć lekcji, tak w grupie eksperymentalnej jak i w grupie kontrolnej, z częstotliwością dwóch lekcji w tygodniu. Tydzień przed rozpoczęciem innowacji wszyscy uczniowie zostali poproszeni o wypełnienie kwestionariusza na temat autonomii ucznia, na co przeznaczono 30 minut i co odbyło się w obecności autora niniejszego tekstu. Na lekcji poprzedzającej eksperyment wszyscy uczestnicy badania poddani zostali testowi początkowemu, a po zakończeniu eksperymentu testowi końcowemu. Test dystansowy odbył się po upływie czterech tygodni. Wszystkie testy zawierały takie same polecenia, tyleż samo zadań i obejmowały ten sam zakres materiału, a jedyna różnica dotyczyła treści zadań. Na każdy test przeznaczono 15 minut. Ponadto, pod koniec każdej z pięciu lekcji uczniowie w grupie eksperymentalnej mieli za zadanie dokonanie wpisów do dziennika ucznia, w którym zawierali informacje typu: czego się uczyłem/nauczyłem, co przyszło najłatwiej, co sprawiło najwięcej trudności, co mogę zrobić lepiej następnym razem, co się podobało a co nie oraz samoocena. Dziennik prowadzony był w języku polskim w wersji elektronicznej.

Lekcje w grupie eksperymentalnej przeprowadzono w pracowni komputerowej. Podczas pierwszej lekcji zadaniem uczniów było wyszukanie w Internecie informacji dotyczących rzeczowników policzalnych i niepoliczalnych oraz wykonanie dowolnej ilości zadań zaproponowanych przez nauczyciela i zamieszczonych na szkolnej stronie języka angielskiego (<http://anglik.neostrada.pl>). Lekcje druga i trzecia związane były z określnikami, a zadaniem uczniów było samodzielne wyszukanie w Internecie informacji dotyczących określników oraz wykonanie dowolnej ilości zadań zamieszczonych, tak jak poprzednio, na stronie internetowej prowadzonej przez nauczyciela. Podczas czwartej lekcji uczniowie samodzielnie tworzyli zadanie typu test wielokrotnego wyboru. W tym celu wykorzystano stronę ze skryptem *JavaScript* (www.edict.com.hk/quizmaker). Wszystkie zadania wykreowane przez uczniów zostały następnie zamieszczone przez nauczyciela na szkolnej stronie języka angielskiego. Podczas ostatniej, piątej lekcji, uczniowie rozwiązywali zadania stworzone przez innych uczestników badania oraz utrwalali materiał poznany na zajęciach. Co się zaś tyczy lekcji w grupie kontrolnej, to odbyły się one w tradycyjnej klasopracowni w oparciu o podręcznik i ćwiczenie *New Opportunities Pre-Intermediate*. Podobnie jak w grupie eksperymentalnej, lekcje dotyczyły tematów związanych z określnikami oraz rzeczownikami policzal-

nymi i niepoliczalnymi. Poprawność zadań oceniał nauczyciel na podstawie rozwiązań podanych przez uczniów.

Po eksperymencie i po teście końcowym uczniowie, tak z grupy eksperymentalnej jak i kontrolnej, zostali poproszeni o wypełnienie ankiety ewaluacyjnej. Należy podkreślić, że ankiety dla obu grup różniły się, a przyczyną różnic był odmienny sposób prowadzenia lekcji w grupie eksperymentalnej, w której to uczniowie w dużej mierze sami decydowali m.in. o ilości i czasie wykonywanych zadań. Na kolejnych lekcjach przeprowadzono swobodny wywiad grupowy wśród uczniów z grupy eksperymentalnej. Należy zaznaczyć, że przed rozpoczęciem wywiadu wszyscy jego uczestnicy zostali poinformowani o planowanym nagraniu.

4. Wyniki badania

4.1. Kwestionariusz na temat autonomii ucznia

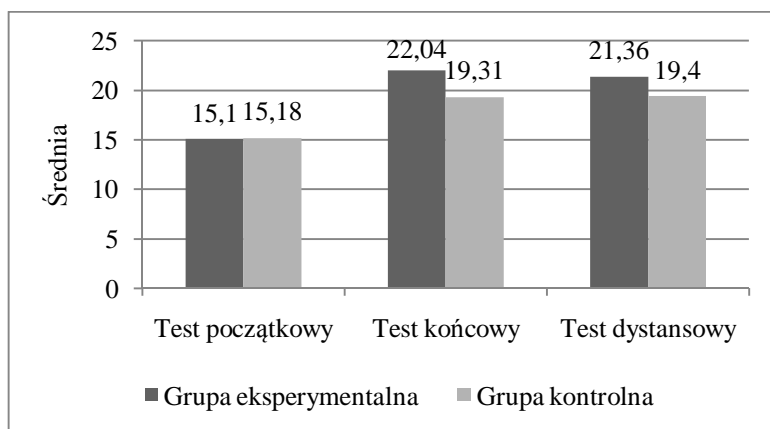
Analiza pierwszej części kwestionariusza zawierającego pytania otwarte przyniosła następujące rezultaty. Najczęstszym sposobem nauki języka angielskiego poza szkołą było powtarzanie materiału z lekcji poprzez czytanie np. notatek z zeszytu (24% odpowiedzi w grupie eksperymentalnej i 33,33% w grupie kontrolnej), oglądanie telewizji (12% odpowiedzi w grupie eksperymentalnej i 27,77% w grupie kontrolnej), wykorzystanie Internetu i edukacyjnych programów komputerowych (16% odpowiedzi w grupie eksperymentalnej i 33,33% w grupie kontrolnej) oraz „z kartek” poprzez wypisywanie tego, czego należy się nauczyć (16% odpowiedzi w grupie eksperymentalnej i 11,11% w grupie kontrolnej). Odpowiadając na pytanie dotyczące samodzielnej nauki języka niezwiązanej z zadaniami w szkole badani najczęściej wymieniali naukę słownictwa (20% odpowiedzi w grupie eksperymentalnej i 61,11% w grupie kontrolnej). Ponadto, najpopularniejszymi dodatkowymi, oprócz podręcznika, materiałami do nauki języka angielskiego okazały się słowniki (48% odpowiedzi w grupie eksperymentalnej i 33,33% w grupie kontrolnej) i Internet (24% odpowiedzi w grupie eksperymentalnej i 22,22% w grupie kontrolnej).

Respondenci wymienili m.in. powtarzanie, czytanie „na głos”, uczenie się „na pamięć”, słuchanie nauczyciela czy oglądanie telewizji, jako skuteczne sposoby uczenia się języka angielskiego. Ponadto, największą trudność w nauce języka angielskiego sprawiła uczniom gramatyka (72% odpowiedzi w grupie eksperymentalnej i 55,55% odpowiedzi w grupie kontrolnej), a najłatwiej respondenci radzili sobie z nauką słownictwa (64% odpowiedzi w grupie eksperymentalnej i 61,11% w grupie kontrolnej). Badani uczniowie w obu grupach uznali, że nauczyciel powinien dobrze tłumaczyć oraz pomagać uczniom w nauce, natomiast uczeń powinien po prostu uczyć się, powtarzać materiał, odrabiać prace domowe, słuchać na lekcjach, wykonywać polecenia nauczyciela i przygotowywać się do zajęć.

Ilościowa analiza 28 stwierdzeń (z pięciostopniową skalą Likerta) określających podejmowane przez uczniów działania o charakterze autonomicznym, ujawniła podobny, aczkolwiek niski poziom autonomii w obu grupach. W grupie eksperymentalnej bowiem średnia wszystkich stwierdzeń wyniosła 2,63 i była niewiele niższa od średniej w grupie kontrolnej (2,71)¹. Warto także zwrócić uwagę na fakt, że do stwierdzeń, które w obu grupach uzyskały najwyższą średnią odpowiedzi należą jedynie: możliwość określenia przez uczniów ich słabych i mocnych stron w znajomości języka angielskiego jak i jego poziomu, chęć decydowania o tempie pracy na lekcji oraz o tym czego uczyć się i z czego korzystać podczas nauki języka w szkole.

4.2. Testy

Jak widać na Rysunku 2, który graficznie przedstawia średnie z testów początkowego, końcowego i dystansowego, uczniowie z grupy kontrolnej uzyskali nieznacznie lepszy rezultat przed rozpoczęciem interwencji w porównaniu z uczniami z grupy eksperymentalnej, choć różnica ta była niewielka i wyniosła tylko 0,08 (0,2%). Natomiast bezpośrednio po zakończeniu eksperymentu oraz po upływie czterech tygodni to uczniowie z grupy eksperymentalnej uzyskali lepsze wyniki, a różnice w średnich były większe i wyniosły odpowiednio 2,73 (6,82%) dla testu końcowego i 1,96 (4,90%) dla testu dystansowego. Należy dodać, że we wszystkich przypadkach istotność statystyczna została opracowana przy pomocy testu *t* dla dwóch prób niezależnych i za każdym razem żadna z podanych różnic nie była statystycznie istotna ($p > 0.05$).



Rysunek 2: Wyniki testu początkowego, końcowego i dystansowego w grupach eksperymentalnej i kontrolnej.

¹ Różnica w średnich, dokonana za pomocą testu *t* dla dwóch prób niezależnych, nie była statystycznie istotna ($p > 0,05$).

W grupie eksperymentalnej różnica w średnich z testu początkowego (TP) i końcowego (TK) wyniosła 6,94 (17,35%), a w przypadku średnich uzyskanych z testu końcowego i dystansowego (TD) oraz testu początkowego i dystansowego różnice wyniosły odpowiednio 0,68 (1,70%) oraz 6,26 (15,65%). Jeśli chodzi o grupę kontrolną, to różnica w średnich pomiędzy testem początkowym a końcowym wyniosła 4,13 (10,32%). W przypadku średnich uzyskanych z testu końcowego i dystansowego oraz testu początkowego i dystansowego różnice stanowiły odpowiednio 0,09 (0,22%) i 4,22 (10,55%). Należy dodać, że istotność statystyczna została oszacowana za pomocą testu t dla prób zależnych (Tabela 2).

	Liczba uczniów	Średnia	%	Odchylenie standardowe	Istotność dla prób zależnych
Grupa eksperymentalna					
Test początkowy	21	15,10	37,75	6,38	TP → TK: $t = 3,97, p < 0,01$
Test końcowy	23	22,04	55,10	6,39	TK → TD: $t = 1,30, p = 0,20$
Test dystansowy	22	21,36	52,50	6,88	TP → TD: $t = 3,97, p < 0,01$
Grupa kontrolna					
Test początkowy	17	15,18	37,95	4,14	TP → TK: $t = 3,17, p < 0,05$
Test końcowy	16	19,31	48,27	4,87	TK → TD: $t = 1,16, p = 0,26$
Test dystansowy	15	19,40	48,50	4,79	TP → TD: $t = 2,73, p < 0,05$

Tabela 2: Liczba uczestników badania, średnia, odchylenie standardowe oraz istotność dla prób zależnych dla grup eksperymentalnej i kontrolnej z testu początkowego, końcowego i dystansowego.

4.3. Dziennik ucznia, obserwacje i wywiady

Analiza danych uzyskanych z dzienników ucznia, obserwacji i wywiadu ujawniła, że uczniowie w grupie eksperymentalnej zamieszczali informacje związane z tym co robili i czego uczyli się na lekcjach oraz niekiedy notowali o działaniach podejmowanych z własnej inicjatywy. Uczniowie próbowali także ocenić rodzaj i przydatność wykonywanych zadań, jak i podać ilość rozwiązanych ćwiczeń oraz określić ich skuteczność. Zgromadzone dane wskazują również na fakt, że uczniowie podczas lekcji byli w stanie zrozumieć przerabiany materiał gramatyczny i wykonać zadania samodzielnie bez pomocy nauczyciela. Podczas lekcji zauważono również, że badani uczniowie w przypadku napotkanych trudności częściej prosili o pomoc kolegę lub koleżankę

anizeli nauczyciela. Należy jednak dodać, że pomimo zaistniałej współpracy uczniowie próbowali następnie samodzielnie dokończyć ćwiczenie.

Z analizy zebranych danych wynika również, że część uczniów podjęła próbę identyfikacji problemów, jakie pojawiły się podczas rozwiązywania zadań w celu znalezienia właściwego rozwiązania. Dane wskazują także i na to, że badani dość krytycznie odnosili się do swoich rezultatów otrzymanych po sprawdzeniu zadania przez komputer. Ponadto, uczestnicy badania często, choć w sposób ogólny, deklarowali potrzebę powtarzania w domu wiadomości zdobytych na lekcjach, lepszego rozumienia poleceń oraz koncentracji podczas rozwiązywania zadań. Nie zabrakło jednak i takich wypowiedzi uczniów, które dość precyzyjnie wskazywały na potrzebę dalszej pracy na kolejnych zajęciach.

Co więcej, uczniom poddanym eksperymentowi spodobała się sposobność pracy na komputerze, możliwość i wygoda wyszukiwania informacji niezbędnych do zrozumienia tematu, rozwiązywanie zadań w Internecie, ich mnogość oraz różnorodność. Wielu uczniów w grupie eksperymentalnej dostrzegło możliwość dostosowania tempa do rozwiązywania zadań oraz możliwość ich wyboru, bezstresowej pracy i miłą atmosferę, jaka zdaniem uczniów, panowała na lekcjach. Należy dodać, że dla niektórych badanych nauka z komputerem to swoiste połączenie przyjemnego z pożytecznym oraz skuteczny sposób na naukę i motywację do niej.

Analiza danych pokazała, że większość uczestników badania dokonała pozytywnej oceny swoich działań, choć w większości przypadków sposób oceny był dość powierzchowny i ograniczał się do oceny cyfrowej. Jeśli jednak samoocena dokonana została w sposób opisowy to pod uwagę brano zrozumienie lekcji, czas i ilość rozwiązanych zadań oraz rezultat, samodzielność, uczciwość, włożony wysiłek i koncentrację, zadowolenie z lekcji oraz poczucie odnoszonych postępów. Należy też podkreślić, że samoocena uczniów była wyższa po każdej lekcji.

4.4. Ankieta ewaluacyjna

Dla większości uczniów w grupie eksperymentalnej lekcje były bardzo interesujące (57% odpowiedzi). Samodzielne wyszukiwanie w Internecie informacji związanych z tematami lekcji okazało się bardzo łatwe dla 47% uczestników badania. Ponad połowa uczniów w grupie eksperymentalnej wykonywanie zadań w Internecie oceniła jako bardzo łatwe, a 52% badanych wskazało na łatwość tworzenia własnego zadania w Internecie. Dla wielu uczniów prowadzenie dziennika ucznia okazało się bardzo prostym (39%) lub łatwym zajęciem (43%).

W grupie kontrolnej natomiast lekcje były interesujące dla 30% uczestników, a ciekawe dla 70%. Najwięcej trudności sprawiło uczniom zrozumienie materiału gramatycznego dotyczącego określników oraz użycie ich w zadaniach (39% odpowiedzi). Najłatwiej, zdaniem uczniów, przyszło opa-

nowanie teorii i rozwiązywanie zadań dotyczących tematu rzeczowniki policzalne i niepoliczalne (50%).

W grupie eksperymentalnej, jako bardzo przydatne oceniono wyszukiwanie w Internecie informacji związanych z tematami lekcji oraz rozwiązywanie zadań w Internecie (odpowiednio 43% i 57% odpowiedzi). Tworzenie zadania było bardzo przydatne dla 43% badanych, natomiast prowadzenie dziennika ucznia jako bardzo przydatne oceniło 26% uczniów, a jako przydatne 35%. W przypadku grupy kontrolnej zdobyte na lekcjach informacje dotyczące zagadnień gramatycznych były bardzo przydatne dla 29% uczniów. Wykonywanie zadań w podręczniku, jako bardzo przydatne oceniło 18% badanych w tej grupie, a jako przydatne 53%.

5. Dyskusja

Zaprezentowane wyniki badania potwierdzają korzystny wpływ Internetu na rozwój autonomii ucznia. Pomimo niskiego poziomu autonomii wśród uczniów biorących udział w eksperymencie i zależności od nauczyciela, jaki odnotowano na podstawie kwestionariusza dotyczącego autonomii ucznia przed badaniem, otrzymane rezultaty wskazują na wystąpienie działań autonomicznych wśród uczniów w grupie eksperymentalnej. Uczniowie bowiem byli w stanie samodzielnie i z własnej woli sporządzić notatki podczas lekcji, byli świadomi czego uczyli się i jak się uczyli oraz samodzielnie poszukiwali rozwiązania w przypadku napotkanych trudności. Przeprowadzony cykl lekcji pozwolił uczniom na planowanie swojej nauki oraz realizowanie tych planów, identyfikację błędów jak i chęć rejestracji tego co i jak się uczyli. Możliwym wyjaśnieniem wymienionych działań może być samodzielna praca z Internetem oraz prowadzenie dziennika ucznia.

Innym istotnym produktem badania jest fakt, że uczniowie w grupie eksperymentalnej byli w stanie samodzielnie zrozumieć zakres materiału gramatycznego i z powodzeniem rozwiązać szereg zadań bez interwencji nauczyciela, pomimo odnotowanych podczas analizy kwestionariusza przekonań dotyczących roli nauczyciela i ucznia. Według badanych bowiem rolą nauczyciela było dobre tłumaczenie tematu i pomoc uczniom, a rolą ucznia bierne uczestnictwo w lekcji oraz regularne powtarzanie przerobionego na zajęciach materiału czy odrabianie prac domowych.

Ważnym wynikiem badania są rezultaty testów. Pomimo dość niskich średnich uzyskanych przez uczniów w grupie eksperymentalnej w teście końcowym i dystansowym, były one wyższe od średniej z testu początkowego i od średnich uzyskanych przez uczniów w grupie kontrolnej. Co więcej, lepszy wynik testu dystansowego w grupie eksperymentalnej od wyniku tegoż testu w grupie kontrolnej może oznaczać, że samodzielna praca ucznia oraz wykorzystanie Internatu przyczyniło się do trwalszego zapamiętania materiału.

Kolejnymi istotnymi rezultatami badania były chęć uczenia się gramatyki podczas zajęć oraz entuzjazm uczniów poddanych innowacji, jakie za-

obserwowano na lekcjach i odnotowano podczas analizy ankiety ewaluacyjnej, dzienniku ucznia i wywiadu. Należy podkreślić, że to właśnie nauka gramatyki została wymieniona przez uczniów, jako ten element w nauce języka angielskiego, który sprawiał największą trudność.

6. Zakończenie

Wykorzystanie Internetu w nauczaniu języków obcych zapewnia dostęp do informacji, materiałów oraz autentycznego języka. Omawiane w tekście badanie pokazało, iż zastosowanie Internetu i jego zasobów jest także skutecznym sposobem na rozwój autonomii ucznia szkoły ponadgimnazjalnej oraz efektywnie wpływa na opanowanie gramatyki. Zaprezentowane wyniki badania pokazały również, że wdrażanie autonomii ucznia za pomocą Internetu niesie ze sobą zmianę ról nauczyciela i ucznia. Nie oznacza to jednak, że nauczyciel zostaje zastąpiony przez komputer. Niniejsza praca pokazuje wyraźnie, że nauczyciel, choć niezajmujący już centralnego miejsca w klasie, nadal pełni istotną część w procesie nauczania języka obcego chociażby czuwając nad jego realizacją. Nauczyciel pozwalając uczniom na większą swobodę zapewnia im częściowe przejęcie kontroli nad procesem uczenia się.

Choć rezultaty badania są obiecujące, to należy zaznaczyć, że mała liczba uczestników badania nie pozwala na uogólnienie wyników. Być może badanie z większą ilością uczniów pozwoliłoby na generalizację oraz uzyskanie bardziej bezspornych rezultatów. Drugim elementem, jaki może wskazywać na ograniczenia niniejszego badania jest ilość lekcji. Po trzecie, w badaniu nie uwzględniono zmiany poziomu autonomii i przyrostu wiedzy gramatycznej dla pojedynczych uczniów z uwagi na chęć uzyskania rzetelnych i wiarygodnych danych (kwestionariusz i ankiety wypełniono anonimowo). Po czwarte, pomiar autonomii ucznia dokonany za pomocą kwestionariusza miał miejsce tylko raz tj. przed rozpoczęciem badania. Po piąte, analiza danych dostępnych z dzienników ucznia oraz wywiadu została dokonana przez autora niniejszej pracy. Być może analiza danych dokonana przez dwie osoby pozwoliłaby na ich weryfikację i wykluczenie możliwej subiektywności.

Należy również dodać, że rozwijanie autonomii ucznia za pomocą Internetu staje się możliwe również w polskim kontekście edukacyjnym z uwagi na fakt, iż coraz więcej polskich szkół posiada dostęp do światowej sieci Web oraz pracownie komputerowe, tworzenie których realizowanie jest w ramach projektu MEN współfinansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny. Warunkiem koniecznym jest wobec tego większe zaangażowanie się polskich nauczycieli w proces informatyzacji i użycie nowoczesnych technologii na potrzeby rozwoju autonomii ucznia.

BIBLIOGRAFIA

- Beatty, K. 2003. *Teaching and researching Computer-assisted Language Learning*. London: Longman.
- Benson, P. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Dickinson, L. 1992. „Collaboration in assessment: Empowering the individual course member”, w: Sadtono, E. (red.). 1992. 1-13.
- East, J. 2004. „Online learning and autonomy: Developing language and study skills materials for ESL university students”. *International Journal of Learning*. 11. 717-724.
- Harris, M., Mower, D. i Sikorzyńska, A. 2004. *New opportunities pre-intermediate*. Longman.
- Holec, H. 1981. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krajka, J. 2007. *English language teaching in the Internet-assisted environment*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Mynard, J. i Sorflaten, R. 2003. „Independent learning in your classroom”. (<http://ilearn.20m.com/research/zuide.htm>).
- Mynard, J. 2006. „A teacher's role in using synchronous computer mediated communication to promote learner autonomy”. *The Language Teacher Online* 30. 13-16.
- Pawlak, M. 2008a. „Autonomia w nauce języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski”, w: Pawlak, M. (red.). 2008b. 137-157.
- Pawlak, M. (red.). 2008b. *Autonomia w nauce języka obcego. Co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ.
- Sadtono, E. (red.). 1992. *Language teacher education in a fast changing world*. Singapore: SEAMO Regional Language Center.
- Scharle, A. i Szabo, A. 2000. *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teeler, D. i Gray, P. 2000. *How to use the Internet in ELT*. Harlow: Pearson Education.
- Warschauer, M. i Kern, R. 2000. *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Windeatt, S., Hardisty, D. i Eastment, D. 2000. *The Internet*. Oxford: Oxford University Press.

Piotr Iwan

*Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Śląski w Katowicach*

NAUCZANIE REALIOZNAWSTWA I KULTUROZNAWSTWA PRZY ZASTOSOWANIU INTERNETU I MULTIMEDIÓW NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA NIEMIECKIEGO

Teaching cultural studies with the Internet and multimedia:
An example from German

In this paper the issue of teaching about culture and developing cultural competence with the use of the Internet and multimedia concerning German speaking countries is presented. The author starts with determining the fields of cultural competence which appears in teaching foreign languages, and which strictly includes national, social and cultural studies. Next, the paper features examples of the use of information included on web pages of various institutions that deal with teaching German language and propagate the culture of German speaking countries (among those are: the Goethe-Institut, Deutsche Welle broadcasting station, selected publishers and web portals, governmental and non-governmental organizations). In addition, teaching materials issued on DVDs or intended to be supplementary to German textbooks are presented. As a summary of the discussion on the use of the Internet and multimedia in teaching cultural competence, final conclusions are formulated in which the use of using Internet resources in teaching about foreign language culture is recommended.

1. Wstęp

We współczesnym procesie uczenia się i nauczania języków obcych niezwykle istotną rolę odgrywają technologie informacyjne, w tym Internet i multimedia, które stanowią uzupełnienie tradycyjnych materiałów glottodydaktycznych w postaci podręcznika, a niekiedy nawet mogą go zastępować ze

względu na swą aktualność, masową dostępność i atrakcyjność dla osób uczących się. Szczególnie istotne jest zastosowanie powyższych nośników informacji w nauczaniu realioznawstwa i kulturoznawstwa, biorąc pod uwagę ich rolę motywującą uczących się języków obcych i integrującą ze sobą elementy językowe i pozajęzykowe.

2. Definicja pojęć *kulturoznawstwo* i *realioznawstwo* oraz ich zakres we współczesnym nauczaniu języka niemieckiego

Szeroko pojęte kulturoznawstwo, które towarzyszy nauczaniu języków obcych, powinno być ściśle zintegrowane z procesem dydaktycznym. W nowszych koncepcjach nauczania języków obcych obejmuje ono swym zakresem następujące dziedziny: realioznawstwo, krajoznawstwo, socjoznawstwo oraz kulturoznawstwo sensu stricte (por. Pfeiffer 2001: 157-159). Istotę i zakres nauczania treści realioznawczych i kulturoznawczych oddaje dobrze poniższy cytat:

Pod pojęciem wiedzy o krajach niemieckiego obszaru językowego (D – Niemcy, A – Austria, CH – Szwajcaria) należy rozumieć:

- informacje na temat danego kraju (elementy historii i geografii oraz wiedza o systemie politycznym i warunkach gospodarczych i kulturalnych);
- wiedzę o społeczeństwie, a więc zwyczaje i obyczaje, style życia, języki oraz dialekty itp.;
- znajomość realiów danego kraju, to znaczy widoki miast, wsi, tablice informacyjne, pieniądze, typowe obiekty;
- wiedzę o twórczości kulturalnej danego kraju z dziedziny literatury, muzyki, malarstwa czy architektury (Machowiak 2008: 30).

Z uwagi na szeroki zakres i zmienny charakter większości powyższych informacji materiały zawarte w tradycyjnych podręcznikach podlegają szybkiej dezaktualizacji i wymagają uzupełnienia o aktualne dane i informacje, które można dość szybko i bez szczególnego nakładu środków pozyskać przy zastosowaniu Internetu i multimediów, które są definiowane jako „(...) określenie zestawu pomocy domowych obejmujących rozmaite materiały: teksty, filmy, nagrania magnetofonowe itp. Obecnie przez system multimedialny rozumie się dowolny system teleinformatyczny zdolny do przetwarzania, archiwizacji i dystrybucji danych w postaci dźwięku, ruchomych obrazów, fotografii, grafiki komputerowej i tekstów” (Bednarek 2006: 352). W dalszym ciągu podamy przykłady wykorzystania informacji dostępnych na wybranych stronach internetowych i w postaci tzw. multimediów.

3. Elementy kulturoznawcze w nauczaniu języka niemieckiego przy użyciu Internetu i multimedialnych

Zarówno nauczyciele, jak i uczący się języka niemieckiego mogą z powodzeniem korzystać z materiałów poddanych już procesowi dydaktyzacji i dostępnych m.in. na stronie internetowej Instytutu Goethego, stronach wiodących wydawnictw specjalizujących się w wydawaniu podręczników do nauki języka niemieckiego, jak również mogą czerpać informacje nie dydaktyzowane np. z serwisów Deutsche Welle, stron instytucji kulturalnych rządowych i pozarządowych. Poniżej przedstawione zostaną wybrane przykłady, gdzie powyższe informacje i w jaki sposób można pozyskać.

3.1. Materiały dydaktyczne na stronie www.goethe.de

Na stronie Instytutu Goethego dostępne są materiały realizoznawcze i kulturoznawcze jako *Landeskunde online* (<http://www.goethe.de/lhr/mat/lko/deindex.htm>) – pliki PDF w postaci zdedykowanych i gotowej do bezpośredniego zastosowania na lekcjach języka niemieckiego. Godną polecenia jest seria krótkich filmów *Kubus* dotyczących ważnych aspektów kultury i rzeczywistości niemieckiej (<http://www.goethe.de/wis/pro/kub/deindex.htm>), z których niektóre odcinki można nagrać na dysk komputera lub płyty CD i używać nie tylko w szkole, ale również w domu ucznia do nauki indywidualnej (np. <http://www.goethe.de/wis/pro/kub/kwa/005/deindex.htm>). Filmy te można oglądać w czasie rzeczywistym przy użyciu komputera podłączonego do Internetu, jak również są one dostępne na płytach DVD i na kasetach VHS dla instytucji edukacyjnych do zastosowania niekomercyjnego. Do każdego filmu z serii *Kubus* jest dostępna transkrypcja tekstów, jak również można uzyskać informacje wprowadzające nauczycieli i uczniów w problematykę danego odcinka (Hintergrundinformationen). Niestety w roku 2007 zaprzestano produkcji nowych odcinków, kończąc na 3 filmach pod numerem 77. Mając jednak na względzie fakt, że na każdej płycie (kasiecie) znajdują się przeważnie dwa filmy obejmujące w sumie szerokie spektrum tematyczne, zbiór *Kubus* stanowi znaczącą i cenną ofertę dla nauczycieli, którzy zajmują się przedstawianiem swym uczniom tematyki realizoznawczej i kulturoznawczej.

3.2. Informacje dostępne pod adresem www.deutschewelle.de

Na stronie <http://www.dw-world.de/dw/0,2142,12165,00.html> znajdują się z jednej strony materiały dydaktyczne odnoszące się do ważnych aspektów kulturalnych i realizoznawczych (nie tylko krajów niemieckojęzycznych, ale też innych nacji) w postaci krótkich nagrań w formacie MP3 i transkrypcji tekstów tych nagrań wraz z objaśnionym słownictwem, które są przeznaczone dla uczniów na średnim poziomie opanowania języka (*Top-Thema*) – np. w dniu 05. 09. 2008 na stronie <http://www.dw-world.de/dw/article/>

0,2144,3620499,00.html zamieszczono niezwykle interesujący tekst *Berlusconi und die Liebe*.

Z drugiej strony codziennie są dodawane do zbioru oryginalne wiadomości radiowe z serwisu Deutsche Welle w postaci nagrań w formacie MP3 wraz z transkrypcją tekstów tych wiadomości (znane jako *langsam gesprochenen Nachrichten*), które obok dostarczania aktualnych informacji mogą być wykorzystywane w procesie dydaktycznym do rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu, jako przyczynki do dyskusji w ramach zajęć z konwersacji, czy też mogą stanowić bazę do dyktand na zajęciach doskonalących kompetencję ortograficzną. Przy zastosowaniu programu *Übungsblätter selbstgemacht* pod adresem <http://www.goethe.de/lhr/mat/deindex.htm> można na podstawie tekstów wiadomości ułożyć ćwiczenia, z których usunięto co n-ty wyraz i na ich podstawie ćwiczyć rozumienie ze słuchu w połączeniu z kompetencją ortograficzną.

3.3. Materiały realioznawcze i kulturoznawcze wiodących wydawnictw

W dobie szybkiego rozwoju technologii informacyjnych również materiały glottodydaktyczne w formie klasycznych podręczników wymagają dodatkowych informacji uzupełniających i aktualizujących treści z zakresu realioznawstwa i kulturoznawstwa, które byłyby dostępne w formie elektronicznej. Doskonałym przykładem takich informacji są materiały zatytułowane *Landeskunde-Texte, Downloads, Tipps und Links für Ihren Unterricht* do podręczników serii *Tangram* wydawnictwa *hueber*, które są dostępne w postaci plików PDF pod adresem internetowym http://www.hueber.de/sixcms/list.php?page=lehren_tana. Nauczyciele i uczniowie mają w przypadku każdej jednostki lekcyjnej do dyspozycji materiały uzupełniające odnoszące się do realioznawstwa i kulturoznawstwa w postaci tekstów, fotografii, wykresów, map, komentarzy, statystyk itp., a także dołączone są do nich ćwiczenia, gry i zabawy utrwalające informacje, które zdobywają uczniowie.

Do podręcznika *Schritte international* są dostępne również materiały dodatkowe odnoszące się do realiów i kultury Austrii i Szwajcarii odpowiednio pod adresami http://www.hueber.de/seite/pg_lehren_matoesterreich_sri?menu=82604 oraz http://www.hueber.de/seite/pg_lehren_matschweiz_sri?menu=82604, co zwiększa ich atrakcyjność i przydatność w zakresie przedstawiania różnej rzeczywistości językowej i pozajęzykowej w poszczególnych krajach niemieckiego obszaru językowego.

Interesującą propozycję dla imigrantów w Austrii stanowi kurs językowy *Deutsch für Zuwanderer* dostępny w postaci plików PDF do pobrania na stronie internetowej http://www.hueber.de/sixcms/list.php?page=integration_oesterreich_daf, gdzie bardzo ważnymi (wiodącymi) komponentami są elementy realioznawcze i kulturoznawcze Austrii widziane oczyma osób aspirujących do stałego pobytu w tym kraju. Podręcznik ma za zadanie wprowadzenie obcokrajowców w aktywne życie w austriackiej rzeczywistości języko-

wej i pozajęzykowej, prezentując wszystkie spośród dziewięciu krajów związkowych Austrii i wiedzę realioznawczą niezbędną do życia w tym kraju.

3.4. Inne materiały i informacje realioznawcze i kulturoznawcze

Na uwagę zasługują strony internetowe niemieckich instytucji rządowych i pozarządowych, na których można znaleźć aktualne informacje dotyczące bieżącej polityki, wydarzeń z zakresu kultury, gospodarki zarówno w krajach niemieckojęzycznych jak i w kontekście ważnych wydarzeń światowych. Średnio co tydzień ukazują się krótkie wystąpienia Kanclerz Angeli Merkel dotyczące ważnych kwestii bieżących na stronie www.bundestkanzlerin.de w formie plików MP3 i MP4 (np. http://www.bundestkanzlerin.de/nn_46996/Content/DE/Podcast/2008/2008-07-12-Video-Podcast/2008-07-12-video-podcast.html), które są zaopatrzone w transkrypcję tekstów wystąpień w formie plików PDF i mogą być wykorzystywane w celach dydaktycznych na zajęciach z realioznawstwa, rozumienia ze słuchu, czy też jako bodźce do dyskusji na zajęciach z konwersacji.

Na stronie <http://www.projekt.gutenberg.de/> można znaleźć informacje dotyczące twórców literatury niemieckojęzycznej od zarania jej dziejów aż po początek XX. wieku oraz teksty prawie wszystkich znanych dzieł, które stanowią tutaj obszerny zbiór niedostępny w większości tradycyjnych bibliotek, czy to w formie drukowanej czy elektronicznej. Autorzy są uszeregowani alfabetycznie i poprzez naciśnięcie odpowiedniej litery alfabetu uzyskujemy dostęp do materiałów dotyczących poszczególnych twórców literatury niemieckojęzycznej, np. na stronie http://www.projekt.gutenberg.de/index.php?id=19&autorid=142&autor_vorname=+Joseph+Freiherr+von&autor_nachname=Eichendorff&cHash=b31bbae2c6 można znaleźć informacje na temat życia i twórczości Josepha von Eichendorffa oraz dotrzeć do tekstów jego ważniejszych utworów, które można zapisać na dysk komputera lub inne nośniki informacji i wykorzystać do lektury własnej lub na zajęciach z literatury.

Ze względu na prawa autorskie teksty utworów większości pisarzy XX. wieku nie są dostępne w wersji online, jednakże zapowiada się ich dostępność w latach późniejszych, np. powieść *Der Zauberberg* Tomasza Manna będzie dostępna począwszy od roku 2026.

3.5. Programy nauczania i inne pomoce dydaktyczno-metodyczne

Na stronach internetowych wiodących wydawnictw wydających podręczniki do nauki języka niemieckiego (np. http://www.langenscheidt.pl/dla_nauczycieli.php?do=pn, <http://www.lektorklett.com.pl/index.php?pid=168>, http://www.hueber.pl/index.php?dzial=programy_nauczania) znajdują się programy nauczania, w których zawarte są również informacje odnośnie treści realioznawczych i kulturoznawczych (por. Machowiak 2008). Niestety nie we wszystkich programach w sposób systematyczny i kompleksowy traktuje się te zagad-

nienia. Na uwagę zasługuje fakt, że zaczyna się tworzyć i upowszechniać w Internecie autorskie programy nauczania (por. Wilk i Rybarz 2008), które mogą stanowić uzupełnienie luk w programach powszechnie dostępnych na stronach internetowych wiodących wydawnictw edukacyjnych. Inną kwestię stanowią księgarnie internetowe prowadzone przez wydawnictwa specjalizujące się w wydawaniu materiałów glottodydaktycznych do nauki języka niemieckiego, w których można zamówić materiały pomocnicze z zakresu realioznawstwa i kulturoznawstwa w formie tradycyjnej, tzn. jako książki i zeszyty (por. m.in. <http://www.langenscheidt.pl/sklep.php?do=oferta&kat=daf&podkat=11>, <http://www.lektorklett.com.pl/index.php?pid=248>, http://wszpwn.com.pl/?page=nauczyciel_produk&pcsu_id=1009&pcsr_id=1019&pcsg_id=1005&pccl_id=26&pcpr_id=1684).

Powyższe informacje odnoszą się jedynie do wybranych przykładów spośród niezliczonych materiałów pomocniczych dostępnych w Internecie w formie oferty przeznaczonej do kopiowania dla potrzeb procesu dydaktycznego i samokształcenia, czy też jako pozycje do zamówienia w księgarniach internetowych. Mając na względzie jakość, prawdziwość i rzetelność pozyskiwanych informacji, należy korzystać ze stron internetowych znanych i renomowanych instytucji, unikać natomiast źródeł anonimowych bądź nie sprawdzonych, aby nie przetwarzać informacji niekompletnych, które mogą zawierać błędy i nieścisłości.

4. Wnioski końcowe

Z poczynionych rozważań wynika, że nowoczesne środki techniczne, jak Internet i multimedia są nieodzowne we wspomaganiu nauczania języków obcych, szczególnie w dziedzinie przekazywania informacji realioznawczych i kulturoznawczych, ponieważ:

1. Umożliwiają przekaz informacji aktualnych w formie plików tekstowych, graficznych, obrazów ruchomych i nieruchomych, które są wiarygodne (jeśli są sporządzane w sposób profesjonalny przez instytucje edukacyjne, kulturalne, rządowe itp.) i aktualne.
2. Motywują uczących się do dalszej nauki poprzez przekazywanie treści w atrakcyjnej formie.
3. Umożliwiają indywidualizację nauczania dzięki powszechnej dostępności – także poza instytucjonalnym nauczaniem w dogodnym miejscu i czasie.
4. Stanowią uzupełnienie tradycyjnych materiałów glottodydaktycznych w postaci podręczników.
5. Umożliwiają nauczycielowi dotarcie do trudno dostępnych informacji i tekstów źródłowych oraz autorskich programów nauczania i pomocy dydaktyczno-metodycznych.

Mając na uwadze stały postęp technologiczny i metodologiczny, należałoby postulować, aby w programach kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków

obcych jako pośredników kulturowych (por. m.in. Zawadzka 2004: 185-220) znalazły się także technologie informacyjne i ich możliwości zastosowań dydaktycznych, które z każdym dniem ulegają wzbogaceniu i urozmaiceniu. Należy też doskonalić techniki zdobywania informacji przez uczniów, co jest niezwykle istotne w procesie samokształcenia i w kształceniu na odległość, która to forma staje się coraz bardziej popularna.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarek, J. 2006. *Multimedia w kształceniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Machowiak, E. 2008. *Stufen International Program nauczania języka niemieckiego jako pierwszego języka obcego w liceum profilowanym, liceum ogólnokształcącym i technikum (kurs dla początkujących)*. (www.lektorklett.com.pl/index.php?pid=115).
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Rybarz, S. i Wilk A. 2008. *Autorski program nauczania realizowania krajów niemieckojęzycznych w klasach I-III gimnazjum*. (www.profesor.pl/art_zip.php?id_m=16687).
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

Część IV

NAUCZANIE DZIECI
W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM

Katarzyna Rokoszevska

Instytut Filologii Obcych

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

**ROLA NAUCZYCIELA W PODEJŚCIU
SKONCENTROWANYM NA
PROCESIE UCZENIA SIĘ
W NAUCZANIU UCZNIÓW
MŁODSZYCH JĘZYKA OBCEGO**

The role of the teacher in a learning-centered approach in
teaching a foreign language to young learners

Recently, methodologists interested in teaching foreign languages to young learners, have proposed an alternative approach to the teacher- and learner-centered approaches, namely the learning-centered approach. This approach was based on Vygotsky's theory of social interactionism. On the one hand, it emphasizes the need for the teacher's knowledge about the process of learning foreign languages by children, and on the other, the need to maximize their development. Children's needs are important but, in contrast to the learner-centered approach, the teaching and learning process is not dominated by fun, which often takes place at the cost of learning. This approach highlights the need to pose children with reasonable challenges and to develop their language skills in the zone of proximal development by means of the procedure called scaffolding. The aim of this paper is to present the role of the teacher in the learning-centered approach with reference to the process of developing different language areas and skills, and to the evaluation of learners with respect to these areas and skills at the lower-primary level.

1. Podejście stawiające w centrum uwagi proces uczenia się

Podejście stawiające w centrum uwagi proces uczenia się (ang. *learning-centred approach*) to podejście, które zostało ostatnio zaproponowane jako alternatywa dla podejścia stawiającego w centrum uwagi ucznia i jego potrzeby

(ang. *learner-centred approach*), które w praktyce często prowadzi do serii zabawowych ćwiczeń przeprowadzonych kosztem nauki i rozwoju potencjału dziecka (Cameron 2001; Brewster i in. 2002). Jest ono oparte na teorii społecznego konstruktywizmu Vygotskiego (1962). Podejście to z jednej strony kładzie nacisk na wiedzę nauczyciela dotyczącą procesu uczenia się języka obcego przez dzieci, a z drugiej na stworzenie przez nauczyciela odpowiednich warunków do nauki. Bierze ono pod uwagę zarówno potrzeby uczniów młodszych, jak i ich maksymalny rozwój językowy, który może mieć miejsce poprzez zapewnienie dzieciom wsparcia, stawianie przed nimi coraz większych wyzwań i systematyczną pracę w strefie najbliższego rozwoju (Cameron 2001; Brewster i in. 2002).

Zgodnie z teorią Vygotskiego (1962), nauka języka jest rozumiana w omawianym podejściu jako internalizacja języka, który jest najpierw używany ze zrozumieniem pomiędzy nauczycielem i uczniem na płaszczyźnie społecznej czy inter-mentalnej, a następnie przetwarzany i przyswajany tak, że staje się częścią wiedzy i umiejętności dziecka, czyli płaszczyzny indywidualnej czy też intra-mentalnej. W tym podejściu nauczyciel pełni rolę *Znaczącego Innego* w procesie mediacji między dzieckiem, a światem, a jego zadaniem jest rozwijanie umiejętności dzieci w strefie ich najbliższego rozwoju za pomocą procedury nazywanej *rusztowaniem*. Strefa najbliższego rozwoju to dystans pomiędzy najtrudniejszym zadaniem, które dziecko może wykonać samo, a najtrudniejszym zadaniem, które może wykonać z pomocą dorosłego (Vygotsky 1962). Rusztowanie to wspierająca rozmowa, której celem jest udzielenie dziecku pomocy w rozwiązywaniu problemów (Bruner 1983). Warto dodać, że strefa najbliższego rozwoju w języku obcym nie jest globalna, tylko specyficzna dla poszczególnych aspektów języka (Cameron 2001). Już w wieku 5 lat można zaobserwować u dzieci różnice indywidualne w znajomości pierwszego języka, np. łatwość w nauce słownictwa czy lepiej rozwinięte umiejętności komunikacyjne. W praktyce oznacza to, że na tej samej lekcji różne dzieci uczą się różnych rzeczy w zależności od tego, co jest dla nich łatwiejsze.

2. Wymogi zadania językowego a wsparcie nauczyciela

W podejściu stawiającym w centrum uwagi proces uczenia się kluczowe miejsce zajmuje równowaga pomiędzy wymogami, jakie przed uczniem młodszym stawia dane zadanie językowe, a wsparciem, jakiego powinien udzielić nauczyciel (ang. *task demand and support*). Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z tego, że każde zadanie stawia przed dzieckiem określone wymogi kognitywne, językowe, interakcyjne, metalingwistyczne, fizyczne oraz te dotyczące zaangażowania dziecka w zadanie, aż do jego ukończenia (Cameron 2001). Na przykład, wymogi kognitywne dotyczą rozumienia różnych pojęć, ludzi i świata. Źródłem wsparcia może być użycie języka w kontekście oraz użycie znanych pojęć, grafiki, ćwiczeń, treści i tematów.

Zadaniem nauczyciela jest rozpoznanie różnych wymogów i zaoferowanie uczniowi odpowiedniej pomocy. Przez udzielenie wsparcia rozumiemy wykorzystanie tego, co dziecko już wie i potrafi zrobić w celu zdobycia nowej wiedzy i umiejętności lub dopasowanie zadań do naturalnych zdolności dzieci (Cameron 2001). Pomiędzy wymogami i wsparciem zachodzi dynamiczny związek, od którego zależy to, czy dzieci potrafią wykonać dane zadanie i czy uczą się poprzez jego wykonanie. Jeżeli wymogi są za wysokie, a wsparcie za małe, to uczniowie mogą nie wykonać zadania, wykonać je bez zrozumienia w celu zadowolenia nauczyciela czy też wykonać je przy użyciu wcześniej opanowanego języka, co oznacza, że cel językowy zadania nie zostanie osiągnięty. Jeżeli wymagania są za małe, a wsparcie za duże, to umiejętności dzieci nie są poszerzane. Dzieje się tak na przykład wtedy, gdy nauczyciel używa języka ojczystego w sposób nieuzasadniony. Rezultatem tworzenia takich warunków w klasie jest to, że proces uczenia się nie zachodzi, natomiast może pojawić się lęk czy znudzenie. Równowaga pomiędzy wymogami, a wsparciem polega na tym, że zadanie powinno być wymagające, ale nie za bardzo wymagające, i powinno oferować wsparcie, ale nie za dużo wsparcia. Taka różnica pomiędzy wymaganiami, a wsparciem to przestrzeń dla dalszego rozwoju, czyli możliwość zdobycia nowej wiedzy i umiejętności.

3. Proces uczenia się słownictwa

W odniesieniu do natury procesu uczenia się słownictwa, nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z tego, że nauka znaczenia danego słowa wymaga więcej czasu niż nauka jego ustnej formy. Vygotsky (1962) zwrócił uwagę na to, że dzieci używają tych samych słów, co dorośli, ale nie tych samych znaczeń. U podstaw słów wymawianych przez dziecko leży system znaczeń, który jest przez nie tylko częściowo rozumiany (Locke 1993). A zatem, według Cameron (2001), nauka słownictwa to dodawanie nowych słów do istniejącego systemu i poszerzanie wiedzy o słowach częściowo znanych. Co więcej, słowa w języku obcym są łączone z częściowo rozwiniętymi znaczeniami słów w języku rodzimym, a różnice kulturowe mogą dodatkowo utrudnić tworzenie takich połączeń. Nie bez znaczenia też dla nauki słownictwa jest rozwój systemu pojęciowego, a w szczególności zmiana syntagmatyczno-paradygmatyczna, która zachodzi w wieku 5-10 lat (Miller i Johnson-Laird 1976; Singleton 1999), a która polega na tym, że najpierw dziecko tworzy asocjacje syntagmatyczne czy też tematyczne, np. pies – szczekać, a potem asocjacje paradygmatyczne czy też abstrakcyjne, np. pies – zwierzę (Verhallen i Schoonen 1998).

Aby wspierać proces uczenia się słownictwa, nauczyciel powinien założyć realistyczny cel, co do ilości materiału leksykalnego, według Nation i Waring (1997) jest to 500 słów rocznie, oraz dokonać odpowiedniego doboru słownictwa tak, aby uczyć słownictwa konkretnego, a nie abstrakcyjnego, pochodzącego z poziomu podstawowego (np. 'chair'), a nie nadrzędnego

(np. 'furniture') lub podręcznego (np. 'armchair'), wyrażającego treść, a nie funkcję. Nauczyciel powinien też wspierać naukę słownictwa na 5 poziomach jego przyswajania (Hatch i Brown 1995), takich jak: poznanie nowego słowa, stworzenie wyraźnego wzrokowego i słuchowego obrazu danego słowa, poznanie znaczenia (efektywna prezentacja), stworzenie silnego połączenia w pamięci pomiędzy formą i znaczeniem, używanie słów w kontekście (praktyka językowa). Kolejnym zadaniem nauczyciela jest efektywna powtórka słownictwa. Badania pokazują, że w przyswajaniu języka ojczystego dzieci muszą spotkać dane słowo od 6 do 12 razy, żeby je zapamiętać (Elley 1989). Cameron (2001) twierdzi, że wielokrotne używanie tych samych słów w różnych fizycznych i językowych kontekstach pomaga dziecku skonstruować w umyśle dźwięk, kształt i użycie słowa. Dla przykładu, dziecko najpierw uczy się liczyć od 1 do 10, potem potrafi podać liczebniki wyrywkowo, a potem używa ich w różnych kontekstach, np. 'Poproszę 4 jabłka' (ang. 'I'd like 4 apples, please'). Mając na uwadze stopniowy rozwój autonomii uczniów młodszych, nauczyciel powinien też rozwijać w nich strategię uczenia się słownictwa.

4. Proces uczenia się gramatyki

Jeżeli chodzi o proces uczenia się gramatyki, to nauczyciel powinien być świadomy faktu, że gramatyka języka obcego wyłania się z użycia języka, ale nie jest ona przyswajana przez dziecko w sposób naturalny. W związku z tym wymaga odpowiedniego planowania i nauczania. Czynniki wpływające na proces uczenia się gramatyki to użycie słów i fraz, trudność procesu testowania hipotez oraz wpływ języka ojczystego (Cameron 2001). Nauka gramatyki jest rozumiana jako proces dzielenia zbitków językowych na części i tworzenia nowych kombinacji. Innymi słowy, jest to powtarzający się proces przechodzenia od leksyki do gramatyki. Na początku nauki, ze względu na ograniczoną zdolność koncentracji, uczeń zwraca większą uwagę na słowa i frazy, a później, gdy te słowa i frazy są lepiej znane, jest on w stanie poświęcić więcej uwagi na poprawność gramatyczną. Proces tworzenia i testowania hipotez jest trudniejszy w języku obcym, ponieważ dzieci mają mniej danych językowych. Iluk (2002) twierdzi, że obecne sposoby uczenia małych dzieci uniemożliwiają im przekroczenie punktu krytycznego, który uruchamia mechanizm testowania hipotez. W odniesieniu do roli języka ojczystego, należy pamiętać o tym, że dzieci nie uczą się języka obcego tak jak rodzimego, ponieważ system języka rodzimego jest już dobrze rozwinięty. A ponieważ proces testowania hipotez jest utrudniony, dzieci polegają na języku ojczystym. Według modelu Bates'a i MacWhinney (1989) (ang. *competition model*), dzieci szukają wskazówek do zrozumienia znaczenia języka obcego w miejscach charakterystycznych dla pierwszego języka. Ponadto, nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z tego, że dzieci charakteryzuje myślenie konkretne, a nie abstrakcyjne, co rodzi konieczność nieformalnego nauczania gra-

matyki, oraz że mają one naturalną tendencję do tematycznego, organicznego rozwoju języka, a nie linearnej prezentacji reguł gramatycznych. Jednakże, są one ciekawe zarówno pierwszego jak i drugiego języka i potrafią dostrzegać regularności w języku tak, jak czynią to w poznawaniu świata.

Według Cameron (2001), wspieranie procesu uczenia się gramatyki powinno polegać na stwarzaniu uczniowi szansy na formułowanie wypowiedzi i pomaganie w doborze i adaptacji języka w jej trakcie. Kiedy uczeń próbuje wyrazić jakieś znaczenie, ale nie potrafi sam sformułować wypowiedzi, nauczyciel udzielając wsparcia pracuje z nim w strefie najbliższego rozwoju. Udzielanie wsparcia łączy się także z takimi działaniami nauczyciela jak: zwracanie uwagi na elementy gramatyczne w historyjkach, dialogach, piosenkach w nieformalny sposób, bez użycia fachowej terminologii, stosowanie technik, które pomagają dzieciom w zauważaniu słów we frazach i pokazują jak inne słowa mogą być wstawiane w te same miejsca, pomaganie w zauważaniu wskazówek ważnych dla języka obcego, np. szyk zdania, końcówki gramatyczne, przejście od dyskursu do gramatyki poprzez użycie języka obcego w zarządzaniu klasą, rozmowę z dziećmi i różne ćwiczenia. W nauczaniu dzieci może być zastosowany model uczenia gramatyki Batstone'a (1995), który składa się z 3 części: ćwiczeń polegających na zauważaniu form językowych (ang. *noticing activities*), np. posłuchaj i zauważ, technika story-line, ćwiczeń umożliwiających kontrolowaną praktykę językową (ang. *structuring activities*), np. dryle, rymowanki, ćwiczenia z luką informacyjną, quizy oraz ćwiczeń umożliwiających bardziej dowolne użycie języka przez ucznia (ang. *proceduralizing activities*), np. opis lub dyktando oparte na słowach kluczach (ang. *dictogloss*).

5. Proces rozwijania umiejętności słuchania i mówienia

Cameron (2001) twierdzi, że w procesie rozwijania umiejętności słuchania i mówienia najważniejszy jest prymat znaczenia – jeżeli dzieci nie rozumieją języka mówionego, to nie mogą się go nauczyć. W przyswajaniu pierwszego języka, dzieci aktywnie konstruują znaczenie na podstawie swoich doświadczeń (Vygotsky 1962; Piaget 1972). Pomimo tego, że częściowo rozumieją swój rodzimy język, z powodzeniem biorą udział w interakcji. Dzieje się tak dlatego, że czynniki społeczne i afektywne, czyli nawiązanie społecznych kontaktów i więzi emocjonalnych, są ważniejsze w komunikacji niż podana informacja (Locke 1993). W języku obcym takie przejście od częściowego do pełniejszego rozumienia języka ma miejsce, jeśli dzieci biorą udział w interakcji. Według Cameron (2001), uczenie się języka i jego używanie są ze sobą połączone. Jeśli dziecko używa języka obcego i dostosowuje swoje umiejętności, to zachodzi proces uczenia się na poziomie mikro, natomiast gromadzenie pojedynczych użyć języka prowadzi do poszerzenia jego zasobów. Należy także pamiętać, że dzieci posiadają słabo rozwinięte umiejętności komunikacyjne (Anderson i Lynch 1988; Ricard 1993; Nelson 1996). Oznacza to, że

rozumieją one język na podstawie obecnych zasobów społecznych i kognitywnych, nie potrafią w pełni brać udziału w rozmowie, nie rozumieją sposobu myślenia, działania i komunikowania się innych ludzi, przy czym wiedza ta rozwija się przez całe dzieciństwo od 4 roku życia, nie potrafią zaplanować swojej wypowiedzi, wyrażać się tak, aby inni je zrozumieli czy upewnić się czy są rozumiane. Co więcej, dzieci do wieku 7 lat winią siebie za to, że czegoś nie rozumieją nawet, jeśli to informacja została źle podana, mogą nie pytać o wyjaśnienia nawet do 10-11 roku życia, a trening komunikacyjny przynosi efekty powyżej 8 roku życia. Wszystko to powoduje, że mogą powtarzać dane elementy językowe lub wykonywać jakieś zadanie bez zrozumienia, co oznacza, że proces uczenia się nie będzie miał miejsca.

Według Cameron (2001) nauczyciel powinien wspierać rozwój umiejętności mówienia i słuchania przede wszystkim poprzez umożliwienie dzieciom udziału w komunikacji oraz poprzez rozwijanie wiedzy i umiejętności do udziału w komunikacji, czyli bezpośrednią praktykę językową na poziomie słów, fraz i zdań. Ponadto, do zadań nauczyciela należą: upewnianie się, że dzieci rozumieją mowę nauczyciela, używanie treści i kontekstu znanych dzieciom, stosowanie interesujących tematów, odpowiedniej struktury zdań i wypowiedzi dostosowanych do poziomu uczniów, takich jak dialog, narracja czy opis, oraz rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, np. sygnalizowanie braku zrozumienia, zadawanie pytań. Nauczyciel może też używać w odpowiedni sposób języka pisanego pamiętając o tym, że dzieci w wieku 5-7 lat polegają przede wszystkim na języku mówionym, natomiast przejście od słuchania i mówienia do pisanego i czytania w nauce w języku ojczystym ma miejsce w wieku 8-9 lat, a w języku obcym nieco później.

6. Proces rozwijania umiejętności czytania i pisania

Jeżeli chodzi o proces rozwijania umiejętności czytania i pisania, to nauczyciel powinien pamiętać o tym, że dzieci nie rozwijają tych umiejętności w sposób naturalny. Wręcz przeciwnie, inne konwencje języka mówionego i pisanego oraz brak wsparcia wizualnego stawiają przed dziećmi nienaturalne wymagania. Rozumienie tekstu to proces budowania znaczenia poprzez przetwarzanie informacji na różnych poziomach (van Dijk i Kintsch 1983). Umiejętności dzieci na każdym z tych poziomów różnią się od starszych uczniów. Na poziomie kontekstu, dzieci rzadko wybierają tekst do czytania, a w jego rozumieniu polegają na samym tekście, ze względu na małą wiedzę ogólną. Jeśli chodzi o dyskurs, to nie znają one organizacji tekstu i traktują wszystkie jego części jako tak samo ważne. Dzieci nie znają organizacji paragrafu i nie potrafią połączyć ogólnej informacji ze zdania wprowadzającego z informacjami szczegółowymi w reszcie zdań. W zdaniu, rozpoznają i przetwarzają pojedyncze słowa, a nie gramatyczne konstrukcje i grupy słów, a ze względu na krótki odcinek pamięci zapominają słowa zanim doczytają całe zdanie. W słowach zwracają uwagę na wszystkie ich komponenty, także te nieistotne jak długość

czy kształt. Ponadto, dzieci nie rozpoznają form pisemnych morfemów, a w sylabach mogą nie dostrzegać rymów. Rozpoznawanie rymów łączy się ze świadomością fonologiczną, która prawdopodobnie rozwija się we wczesnym dzieciństwie poprzez kontakt z piosenkami i wierszykami (Bryant i Bradley 1985). Jeżeli chodzi o litery, to dzieci nie znają związków grafo-fonemicznych, które w języku angielskim są bardziej skomplikowane niż w polskim. Warto dodać, że czynniki, które wpływają na rozwój czytania i pisania to pierwszy język, a zwłaszcza wspomniane już związki grafo-fonemiczne, doświadczenie w czytaniu i pisaniu w pierwszym języku, znajomość języka obcego, szczególnie słownictwa i wymowy, oraz wiek (Cameron 2001).

Nauczyciel może wspierać rozwój umiejętności czytania i pisania w sposób nieformalny i formalny (Cameron 2001). Nieformalne nauczanie czytania i pisania łączy się z takimi działaniami jak: tworzenie środowiska piśmiennego w klasie poprzez napisy, plakaty, wiadomości czy czytanie historyjek na głos, stosowanie technik multisensorycznych, humoru i zabawy, organizowanie tzw. wydarzeń literackich (ang. *literacy events*) opartych na rutynach klasowych takich jak np. obchodzenie urodzin czy wypełnianie tablic z pogodą, przeczytanymi książkami lub dyżurnymi. Formalne nauczanie czytania i pisania wiąże się z metodami stosowanymi w angielskim jako pierwszym języku, w których nauka czytania rozpoczyna się od różnych poziomów, tj. tekstu (ang. *emergent literacy*), zdania (ang. *language experience approach*), pojedynczych słów (ang. *whole words approach*) czy związków grafo-fonemicznych (ang. *phonics teaching*), które mogą być wprowadzane w bardziej tradycyjny sposób od litery do dźwięku lub bardziej holistyczny od dźwięku do litery. Ponadto nauczyciel powinien wspierać proces przejścia od czytania na głos do czytania cichego, który może trwać nawet do końca szkoły podstawowej oraz stosować ćwiczenia umożliwiające dzieciom rozwój na wszystkich poziomach i integrujące informacje z tych poziomów (Cameron 2001).

7. Ewaluacja uczniów młodszych

Testowanie omówionych powyżej obszarów i umiejętności językowych jest dla nauczyciela dużym wyzwaniem. Testowanie uczniów młodszych różni się od testowania uczniów starszych ze względu na takie czynniki jak: wiek, który decyduje o rozwoju motorycznym, poznawczym, językowym i społecznym ucznia, treści nauczania, które dotyczą przede wszystkim rozwoju umiejętności słuchania i mówienia oraz słownictwa, techniki stosowane w klasach młodszych, czyli interaktywne użycie gier, piosenek, rymowanek i historyjek, cele nauczania, które są nie tylko językowe, ale także społeczne i kulturowe, a także teorię uczenia się, która w szczególności kładzie nacisk na naukę poprzez interakcję społeczną w strefie najbliższego rozwoju oraz wykonywanie zadań z pomocą Znaczącego Innego.

Główne zasady testowania uczniów młodszych opierają się przede wszystkim na postrzeganiu ewaluacji z perspektywy podejścia skoncentro-

wanego na procesie uczenia się. Chodzi tu głównie o wielki kontrast pomiędzy ocenianiem z zastosowaniem procedury rusztowania (ang. *scaffolded assessment*) (Gipps 1994) czy też ocenianiem dynamicznym (ang. *dynamic assessment*) (Feuerstein i in. 1979), a testem pisanym przez dziecko samodzielnie w ciszy. Testowanie należy rozumieć jako wspieranie procesu uczenia się i nauczania poprzez motywowanie uczniów, dostarczanie odpowiedniego modelu językowego, wspieranie dalszej nauki, planowanie lekcji, udoskonalanie kursów i programów językowych. Co więcej, sposób oceniania powinien być dostosowany do sposobu nauczania ze względu na treść, formę, materiały czy organiczne podejście do języka. Należy też zapewnić wysoką jakość testowania poprzez zadbanie o trafność, rzetelność i uczciwość testów. Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z tego, że testy pisemne stosowane w ewaluacji dzieci, które uczymy przede wszystkim słuchania i mówienia, nie są spełniającymi tych wymogów. Ponadto zasada uczciwości (ang. *equity principles*) (Gipps 1994) mówi o tym, że należy zapewnić dzieciom wiele okazji do pokazania umiejętności oraz stosować różne sposoby oceniania. Warto też stosować testy oparte na kryteriach (ang. *criterion-referenced tests*), a nie na normie (ang. *norm-referenced tests*) (Nunan 1994), ponieważ pomaga to uniknąć porównywania dzieci między sobą, co może być bardzo szkodliwe dla rozwoju ich poczucia kompetentności (Erikson 1963). Jednakże, ważne jest nie tylko stosowanie testów, ale także innych, bardziej wspierających sposobów oceniania.

Sposoby ewaluacji uczniów młodszych można podzielić na konwencjonalne i niekonwencjonalne. Do tych pierwszych zaliczamy testy ustne i pisemne, w których można stosować różne techniki sprawdzania poszczególnych obszarów i umiejętności językowych szczegółowo omówione przez Komorowską (2002). Wśród tych drugich wyróżniamy obserwację, portfolio językowe, samoocenę ucznia, czy też ocenianie w ramach metody wykonywania zadań językowych (ang. *task-based assessment*).

Dla każdego ucznia niezwykle ważna jest informacja zwrotna od nauczyciela. Według Gipps'a (1994), w ocenianiu ukierunkowanym na proces uczenia się jest zastosowana procedura rusztowania, jeśli uczeń potrafi zrozumieć wykonanie językowe w języku docelowym dostarczone przez nauczyciela, materiały audio-wizualne lub innych uczniów, porównać to wykonanie ze swoim obecnym wykonaniem oraz zamknąć lukę pomiędzy nimi. Według Gipps'a (1994), zamknięcie tej luki jest możliwe właśnie dzięki informacji zwrotnej od nauczyciela. Informacja zwrotna nie powinna dotyczyć tylko poprawności językowej (ang. *corrective feedback*), czy oceniać wiedzy ucznia, ale informować go o dobrych i słabych stronach (ang. *evaluative feedback*) oraz o tym jak poprawić swoje wykonanie językowe w przyszłości (ang. *strategic feedback*) (Cameron 2001). W przypadku uczniów młodszych, kognitywna informacja zwrotna może być negatywna (ang. *negative cognitive feedback*) tylko wtedy, jeśli poprawienie danego błędu jest konieczne. Natomiast afektywna informacja zwrotna powinna być pozytywna lub neutralna

(ang. *positive/neutral affective feedback*) w takim sensie, że nauczyciel docenia starania ucznia lub sygnalizuje, że przekaz jest niejasny. Nauczyciel nie powinien stosować negatywnej informacji zwrotnej w stosunku do ucznia na poziomie afektywnym, ze względu na to, że działa ona, metaforycznie mówiąc, jak czerwone światło dla komunikacji, przyswajania języka czy rozwijania pozytywnych postaw do jego nauki (Brown 2000). Nauczyciel powinien też zdawać sobie sprawę z tego, że ciągłe stosowanie pochwał w stosunku do dzieci, nawet wtedy, gdy nie czynią one większego wysiłku w wykonywaniu danego zadania, sprawia, że pochwały te stają się dla nich bezwartościowe, a co więcej mogą prowadzić do skutków wręcz przeciwnych do zamierzonych. Należy też pamiętać o tym, że dzieci wykazują naturalną potrzebę spełniania oczekiwań nauczyciela, który jest w tym okresie dla nich bardzo ważną osobą, niezależnie od tego, czy te wymagania są wysokie czy niskie. Ze względu na to, że oczekiwania nauczyciela stanowią nieodłączny element oceniania, należy stawiać przed dziećmi odpowiednie dla nich wyzwania, co właśnie podkreśla podejście skoncentrowane na procesie uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, A. i Lynch, T. 1988. *Listening*. Oxford: Oxford University Press
- Bates, E. i MacWhinney, B. 1989. „Functionalism and the competition model”, w: MacWhinney, B. i Bates, E. (red.). 1989. 3-73.
- Batstone, R. 1995. *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Brewster, J., Ellis, G. i Girard, D. 2002. *The primary English teacher's guide*. Harlow: Pearson Education.
- Brown, H. D. 2000. *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Bruner, J. 1983. *Child's talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryant, P. i Bradley, L. 1985. *Children's reading problems*. Oxford: Blackwell.
- Cameron, L. 2001. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York: Collier Macmillan.
- Djigunovic, J. i Vilke, M. 2000. „Eight years after: wishful thinking vs. the facts of life”. w: Moon, J. i Nikolov, M. (red.). 2000. 66-86.
- Elley, W. 1989. „Vocabulary acquisition from listening to stories”. *Reading Research Quarterly* 24. 174-187.
- Erikson, E. 1963. *Childhood and society*. New York: Norton.
- Feuerstein, R., Rand, Y. i Hoffman, M. 1979. *The dynamic assessment of retarded performers*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Gipps, C. 1994. *Beyond testing*. Brighton: The Falmer Press.
- Hatch, E. i Brown, C. 1995. *Vocabulary, semantics, and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Illuk, J. 2002. *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Komorowska, H. 2002. *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. 2004. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Locke, J. 1993. *The child's path to spoken language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MacWhinney, B. i Bates, E. (red.). 1989. *The cross-linguistic study of sentence processing*. New York: Cambridge University Press.
- Miller, G. i Johnson-Lair, P. 1976. *Language and perception*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moon, J. i Nikolov, M. 2000. *Research into teaching English to young learners*. Pecs: University of Pecs Press.
- Nation, P. i Waring, R. 1997. „Vocabulary size, text coverage and word lists”, w: Schmitt, N. i McCarthy, M. (red.). 1997. 6-19.
- Nelson, K. 1996. *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1994. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. 1972. *The principles of genetic epistemology*. New York: Basic Books.
- Ricard, R. 1993. „Conversational co-ordination: Collaboration for effective communication”. *Applied Psycholinguistics* 14. 387-412.
- Schmitt, N. i McCarthy, M. (red.). 1997. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Singleton, D. 1999. *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, T. i Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Verhallen, M. i Schoonen, R. 1998. „Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders”. *Applied Linguistics* 19. 452-470.
- Vygotsky, L. 1962. *Thought and language*. New York: Wiley.
- Wood, D. 1998. *How children think and learn*. Oxford: Blackwell.

Katarzyna Krakowian-Płoszka

*Społeczna Wyższa Szkoła
Przedsiębiorczości i Zarządzania, Łódź*

CZYM SKORUPKA ZA MŁODU NASIAKNIE TYM NA STAROŚĆ TRĄCI

As the twig is bent, so grows the tree

The article describes three important theories of first language acquisition (L1) which all try to explain the wonderful speed and accuracy that little children easily achieve in mastering the native tongue. The theories do not negate the fact that young children are richly endowed for this important task but only offer different explanations of this process. The major idea of the article is to argue that this sensitive period of infancy should be used for the acquisition of foreign languages through provision of optimal input from television programmes specially adapted for children between the ages of three to six and seven to ten.

1. Wstęp

Mądrość ludowa zawarta w przysłowiu umieszczonym w tytule pokazuje, iż od dawna jest wiadomo, że nauka czegokolwiek jest łatwiejsza dla ludzi młodych niż starszych, że jest ona kapitałem, który procentuje w dalszym życiu i ułatwia wcześniejsze osiągnięcie wybranego celu. Tę samą mądrość spotyka się także w przysłowiach w innych językach, np. *As the twig is bent, so grows the tree*, w języku angielskim. Głównym celem niniejszego artykułu będzie pokazanie jak ważną sprawą jest bardzo wczesny kontakt małych dzieci z językiem obcym, takim jak język angielski, w procesie przyswajania tego języka, oraz przekonanie czytelników, że stworzenie odpowiednich warunków dla akwizycji przynajmniej jednego języka obcego jest rzeczą stosunkowo łatwą.

Poza specjalistami, takimi jak na przykład, językoznawcy, psycholinguści i psychologowie mało kto zwraca sobie głowę sprawą wyjaśniania

jak to jest możliwe, że dziecko w wieku około jednego roku jest w stanie rozumieć wszystko, co do niego mówią rodzice, opiekunowie i inni ludzie. Mówiąc wszystko, oznacza, że język używany do komunikowania się z dzieckiem jest na poziomie jego zainteresowań i jego zasobu znajomości świata, czyli otaczającego go środowiska. Poza rozumieniem komunikatów przez siebie odbieranych, dziecko potrafi też wysyłać komunikaty, choć nie zawsze spełniające wymogi poprawności gramatycznej, ale całkiem zrozumiałe dla dorosłych odbiorców.

Jak wcześniej wspomniano, zwykli ludzie nie widzą w procesie przyswajania języka ojczystego niczego nadzwyczajnego. Dla nich jest oczywiste, że rozwój znajomości języka ojczystego przez dzieci jest tak samo naturalny jak proces wstawania z pozycji leżącej do siadu, czy też opanowywania zdolności chodzenia, bo tak było zawsze i zawsze ma tak być. Podobnie postrzegane są inne naturalne zjawiska, na przykład, wschód i zachód słońca. Wydaje się, że taka postawa zwykłych ludzi jest bliższa prawdy niż niektóre teorie naukowe starające się wyjaśnić to, graniczące z cudem zjawisko. Jest to rzeczywiście cud, który zawsze kończy się pełnym sukcesem z małymi tylko wyjątkami, na przykład, w przypadku dzieci z różnymi wadami wrodzonymi mózgu. Normalnie, u dzieci akwizycja języka ojczystego zachodzi zawsze w bardzo krótkim czasie. W porównaniu z usiłowaniami dorosłych i inteligentnych osobników starających się posiąść znajomość języka obcego, dzieci, zdawałoby się nieporadne i mało inteligentne, niewątpliwie górują nad uczniami dorosłymi i, niestety, olbrzymia większość¹ z nich, wraz z upływem czasu traci tę zdolność, z którą przyszły na świat.

2. Poglądy na istotę akwizycji języka ojczystego

W tej części artykułu autorka postara się przedstawić, w wielkim skrócie, trzy teorie naukowe, które podejmują próby wyjaśnienia natury przyswajania języka ojczystego przez małe dzieci. Są to zagadnienia dość powszechnie znane, ale w tym kontekście, wydaje się że, należy o nich krótko wspomnieć.

Pierwszą z nich, to teoria behawiorystyczna, która głosiła, że dzieci uczą się języka poprzez imitację – słuchanie wypowiedzi dorosłych i powtarzanie tych wypowiedzi, początkowo nieudolnie i z błędami aż do czasu, kiedy stają się one identyczne z wypowiedziami dorosłych. Teoria ta jest oparta na psychologicznej teorii uczenia się w ogóle, którą sformułował F. B. Skinner w swej najważniejszej książce *Verbal Behavior* opublikowanej w roku 1957, oraz na twierdzeniach amerykańskiego językoznawstwa strukturalnego. Główną tezę Skinnera było stwierdzenie, że zachowanie werbalne nie różni się niczym od jakiegokolwiek innego typu zachowania. Znaczyło to, że wszelkie uczenie się, na przykład, jazdy samochodem, a także uczenie

¹ Wyjątkiem są poligloci – ludzie obdarzeni specjalnym talentem, który pozwala im szybko opanować nawet kilkadziesiąt języków obcych.

się języka ojczystego lub obcego było oparte na takiej samej zasadzie jak, na przykład, uczenie szczurów wybierania określonej drogi podczas poruszania się w specjalnie skonstruowanych labiryntach, zasadzie wyrabiania nawyków, przedstawionej jako bodziec => reakcja => wzmocnienie.

W takim modelowaniu zachowania się szczura (ang. *shaping*), procedura mająca doprowadzić go do wyuczenia się zaplanowanego zachowania (ang. *terminal behaviour*), czyli do bezbłędnego przebiegania wybranej przez eksperymentatora drogi składała się z etapów (*steps*), gdzie właściwa decyzja wyboru drogi przez szczura na skrzyżowaniach była każdorazowo wzmacniana przez podanie mu odrobiny pokarmu. Niewłaściwa decyzja także była wzmacniana, ale negatywnie, w postaci nieprzyjemnego uderzenia prądem. Podział drogi na etapy ułatwiał szczurowi unikanie błędów, oraz bólu, oraz szybsze uczenie się. Jak wiadomo, ta behawiorystyczna teoria uczenia się wpłynęła na powstanie audiolingwalnej metody nauczania języków obcych.

Proces akwizycji języka ojczystego przez dzieci, według behawiorystów, miał przebiegać według tych samych zasad, które były podstawą w uczeniu się szczura. Bodźcem skłaniającym dziecko do wokalizacji były wypowiedzi skierowane do niego przez rodziców i inne osoby. Małe dziecko, wkrótce po urodzeniu, nawiązuje z matką (lub ojcem) silną emocjonalną więź i dlatego nie można się dziwić, że stara się imitować wydawane przez nią/niego dźwięki. Tak więc, bodźcem do imitowania wypowiedzi dorosłych jest ich mowa, imitacja jest reakcją na nią a wzmocnieniem, inaczej niż u szczura, zawsze pozytywnym, jest okazywanie radości przez rodziców z wokalizacji ich potomka. Z kolei radość rodziców wzmacnia bodziec skłaniający dziecko do dalszej wokalizacji. Oczywiście, małe dzieci nie potrafią od razu produkować mowy dokładnie tak jak mówią dorośli (choćby z tego powodu, że ich aparat artykulacyjny nie jest jeszcze dostatecznie rozwinięty) i trzeba tę mowę modelować przez ciągłe mówienie do dzieci. To samonapędzające się koło sprawia, że imitowane przez dziecko dźwięki i słowa stają się coraz bliższe wymowie osób dorosłych, aż w końcu, stają się identyczne z nimi. W ten także sposób, stopniowo, dzieci uczą się produkować gramatycznie poprawne wypowiedzi języka, który sobie przyswajają.

W dwa lata po ukazaniu się *Verbal Behavior* Skinnera, Noam Chomsky (1959) bardzo ostro skrytykował jego poglądy na uczenie się i istotę języka. Głównym zarzutem postawionym Skinnerowi było stwierdzenie Chomsky'ego, że język nie jest odruchem (warunkowym), ale zachowaniem sterowanym regułami języka. Ponadto, wykazał, że akwizycja języka ojczystego nie polega na imitacji słyszanej mowy, ponieważ dzieci tworzą wypowiedzi, których nie mogły być wcześniej usłyszeć, bo takie wypowiedzi nigdy nie występują w mowie dorosłych, na przykład, 'I seed him', 'She putted it' ('Widziałem/łam go', 'Ona położyła to') w języku angielskim². Należy za-

² Przykłady z języka polskiego: *szóstek* zamiast *sobota*, *poszedłam* zamiast *poszłam* (dziewczynka wychowana wraz ze starszymi braćmi).

uważyć, że te wypowiedzi, choć gramatycznie niepoprawne, są zrozumiałe i są, przede wszystkim, wyrażnie tworzone według przyjętej reguły dla wyrażania czasu przeszłego przez dodawanie przyrostka -ed do bezokolicznikowej formy czasownika. Chomsky twierdzi, że przyswajanie języka ojczystego przez dziecko jest podobne do działania językoznawcy, który stara się opisać system gramatyczny nieznanego mu języka. Zarówno dziecko jak i językoznawca formułują i testują hipotezy odnośnie badanego języka. Przykład podany wcześniej ilustruje (podświadome) testowanie przez dziecko hipotezy (twierdzenia), że *Czas przeszły w języku angielskim jest sygnalizowany przez dodanie przyrostka -ed do każdego czasownika*. Oczywiście, reakcje zdziwienia i podpowiadanie poprawnej formy (reakcje negatywne) przekonują dziecko, że testowana hipoteza jest błędna.

Nowe podejście do istoty języka, przedstawione przez Chomsky'ego nazwane zostało przez niego *Transformation Generative Grammar* (gramatyka generatywno-transformacyjna). Pod wpływem tej teorii i psychologii kognitywnej powstała nowa metoda nauczania języków obcych – metoda kognitywna, której główna zasada oparta była o stwierdzenie, że uczniowie muszą uczyć się języka obcego ze zrozumieniem. Było to, przede wszystkim, nauczanie dedukcyjne, które zaczynało się od przedstawienia i wyjaśnienia uczniom reguły. Następnie, uczniowie ćwiczyli użycie tej reguły w wypowiedziach. Taki trening miał na celu umożliwić uczniom tworzenie wypowiedzi ze stopniowo coraz większą wprawą i coraz mniejszym użyciem świadomej kontroli, aż do osiągnięcia biegłości – tego, co w języku angielskim nazywa się *skill*.

Jeśli chodzi o akwizycję języka ojczystego, to ta dziedzina jest jakby „poletkiem doświadczalnym” Chomsky'ego, które pozwala mu formułować hipotezy odnośnie istoty języka w ogóle. Faktem jest, że nowo narodzone dziecko jest gotowe do przyswajania jakiegokolwiek języka, niekoniecznie języka kraju swego pochodzenia oraz świadomość tego, że dziecko zawsze przyswaja język używany we wspólnocie, w której przyszło mu żyć i dorastać, dały Chomsky'emu powód do stwierdzenia, iż wszystkie języki muszą mieć jednakowy plan konstrukcyjny, znajdujący się, jak on to nazywa, w *strukturze głębokiej*. Podobne jest to do takiego planu jaki ma, na przykład, każdy dom: musi mieć fundament/y, ściany, drzwi, okna, dach, podłogę, sufit, drzwi, ale nie musi być taki sam jak inne domy. Domy, tak jak języki, charakteryzują się gamą różnorodnych podobieństw i różnic.

Według Chomsky'ego, dziecko przyswajając język ojczysty nie zaczyna nauki od zera lecz od wspólnej wszystkim językom świata językowej struktury wrodzonej – tzw. ‘gramatyki korowej’ (ang. *core grammar*). Posiadając tę wiedzę, dziecko podświadomie testuje hipotezy związane ze strukturą przyswanego języka na podstawie danych ze środowiska (ang. *input*). Chomsky podkreśla, że takich potencjalnych hipotez jest tak dużo, iż dziecko nie jest w stanie ich zweryfikować w tak krótkim czasie jaki mu jest rzeczywiście potrzebny na przyswojenie rodzimego języka. Dlatego też ten językoznawca uważa, iż dziecko nie musi testować wszystkich hipotez, ponieważ struktura głęboka

wyposażona jest w uniwersalia językowe (ang. *language universals*), które posiadają informacje o regulach stanowiących co jest w języku możliwe a co w nim nie jest. Ta wrodzona wiedza została nazwana *gramatyką uniwersalną* (ang. *UG – Universal Grammar*), a wcześniej *mechanizmem akwizycji języka* (ang. *LAD – Language Acquisition Device*).

Stosunkowo niedawno ukształtował się nowy trend językoznawczy nazywany gramatyką kognitywną, uprawianą przez takich specjalistów jak Ronald Langacker, George Lakoff, Leonard Talmy i innych. Językoznawcy ci uważają, że akwizycję języka przez dziecko można wyjaśnić bez postulowania istnienia LAD. Główną tezę językoznawców kognitywnych jest założenie, że język rozwija się tak jak inne władze umysłowe dziecka (ang. *faculties*), poprzez interakcje między sobą i wykorzystywanie danych językowych otrzymywanych ze środowiska. Oznacza to, że uczenie się języka jest takie same jak uczenie się każdego innych umiejętności, na przykład takich jak pływania lub jazdy rowerem. Językoznawcy kognitywni są bardzo sceptyczni w kwestii istnienia struktur wrodzonych. Langacker (Dąbrowska i Kubiński 2003: 31) stwierdza, że nie można a priori zaprzeczyć, że struktury wrodzone, takie jak LAD, nie istnieją, ale gdyby się okazało, że jednak zostały wykryte, to mogłyby one być tylko przedłużonymi lub przystosowanymi elementami już istniejących struktur ogólnych. Dąbrowska i Kubiński (2003: 14-15) przytaczają opinię Tomasello, który stwierdza, że identyczne struktury wrodzone są znajduwane w różnych językach tylko przez językoznawców generatywnych. Inni językoznawcy twierdzą, że nie natknęli się jeszcze na nie, ponieważ są one w inny sposób definiowane albo ich po prostu nie ma. Językoznawcy kognitywni wyjaśniają proces uczenia się jako interakcję ogólnych struktur z takimi cechami psychologicznymi człowieka jak kategoryzacja, uwaga, pamięć, postrzeganie, konceptualizacja itp. Językoznawcy jak na przykład Langacker (2003: 31), są przekonani, że struktury językowe są odbiciem procesów poznawczych mózgu i że te procesy określają jak ludzie postrzegają świat zewnętrzny i że opanowanie języka jest rezultatem używania go.

Niniejszy, pobieżny opis trzech teorii przedstawiających istotę przyswajania języka ojczystego nie ma ambicji oceniania, która z nich jest najbardziej adekwatna i najbliższa prawdy. Właściwym celem autorki jest podkreślić specyficzną zdolność małych dzieci uczenia się języka ojczystego, czego żadna z omawianych teorii nie neguje.

3. Język jako instynkt

Pomimo powyższego stwierdzenia, autorka uważa, iż należy jeszcze wspomnieć o dwóch istotnych poglądach na proces akwizycji języka ojczystego przez dzieci. Wydaje się bowiem, że istnienia w mózgu wrodzonych struktur nie da się całkiem zanegować i zlekceważyć, bo przecież te wszystkie władze umysłowe, choćby w postaci jakichś pierwocin, muszą tam zaistnieć zanim dziecko się urodzi i zacznie je rozwijać poprzez interakcje między władzami

umysłowymi i środowiskiem. Wiadomo także, że kiedy dziecko urodzi się, to obserwuje się u niego wiele instynktownych zachowań, takich jak ssanie, zaciskanie dłonią palca w nią włożonego itp. Instynkt, według słownikowej definicji (Skorupka i in. 1974: 237), to „ (...) wrodzona zdolność odruchowego wykonywania czynności celowych, pożytecznych dla jednostki czy gatunku”. Ludzie posiadają wiele innych instynktów, na przykład, instynkt macierzyński, samozachowawczy, płciowy i inne.

Steven Pinker (1995), jeden ze zwolenników Chomsky'ego, uważa przyswajanie języka ojczystego za spontaniczny i instynktowny proces oparty na LAD. Według niego i innych językoznawców, oczywiście włącznie z Chomskym, przyswajanie języka jest takie samo jak rozwój zdolności siadania z pozycji leżącej, chodzenia itp. Chomsky nazywa LAD „mentalnym organem” (Kingsbourne 1983: 134-164), takim jak na przykład, wątroba, która w procesie wzrostu wyodrębnia się w dziecku w łonie matki.

Pinker (1995: 31-39) przedstawia sytuacje, w których wyraźnie widać, że dzieci rzeczywiście używają informacji zawartych w LAD. Dzieje się to wtedy, gdy dla przykładu, dzieci – następna generacja – przekształcają język zwany pidżyn (*pidgin*) na kreol. Pidżyn jest językiem spontanicznie tworzoną przez ludzi w kontaktach, na przykład handlowych, z innymi ludźmi mówiącymi innym językiem. Jest to język prawie nie posiadający żadnych reguł gramatycznych, zawierający mieszankę słów wziętych z obu języków, oparty mocno na kontekście sytuacyjnym wyjaśniającym znaczenie wypowiedzi. Takie prymitywne języki rodziły się, na przykład, na plantacjach południowych Stanów Zjednoczonych, gdzie pracowali czarni niewolnicy mówiący różnymi językami i obie strony – plantatorzy i niewolnicy musieli jakoś się ze sobą komunikować. Dzieci czarnych robotników często słyszały tylko pidżyn w domu, bo rodzice mówili różnymi językami. W czasie pracy rodziców dzieci bywały pod nadzorem osoby dorosłej, która także musiała używać tego języka po to, żeby wszystkie dzieci mogły się z nią komunikować. Tak więc, dla większości tych dzieci pidżyn był językiem ojczystym. Pinker podaje wiele przykładów kiedy dzieci spontanicznie przekształcały swój prymitywny język na kreol, który miał szeroko rozbudowaną gramatykę, tak jak inne języki naturalne. Wydaje się, że jedyne wyjaśnienie tego zjawiska to zgoda na to, że wiedza potrzebna dla takiej transformacji musiała przyjść z wrodzonej struktury językowej.

Wcześniej, Maria Montessori (1994: 105) zwracała uwagę na fakt, że spośród pięciu naszych zmysłów, zmysł słuchu rozwija się najwolniej, tak wolno, iż niektórzy specjaliści podejrzewają, że dzieci rodzą się głuche, ponieważ na samym początku swojego życia nie reagują na dźwięki ze środowiska, chyba że są one bardzo głośne i związane ze zmysłem dotyku. Wyjaśnienie tego zjawiska przez tę badaczkę jest takie, że Natura odizolowała ten

element mechanizmu językowego³ od bezładnego wpływu dźwięków pochodzących ze środowiska dlatego, że ta część tego mechanizmu ma specjalne zadanie do wykonania, którym jest uruchomienie struktury odpowiedzialnej za produkcję językową, czyli mowę.

Tak więc, dzieci w pierwszych tygodniach życia koncentrują się na rozwijaniu swych umiejętności słuchowych. W tym czasie słuchanie dźwięku mowy jest dla nich szczególnie wielką radością. Okazują to poprzez gwałtowne ruchy ciała, wiercenie się i energiczne ssanie smoczka.

Ważny wniosek płynący z tych rozważań jest taki, że skoro instynkt językowy jest stuprocentowo skuteczny w akwizycji, ale jego skuteczne działanie jest ograniczone czasowo, to powinno się go wykorzystywać dla wychowania osobników dwu- i wielojęzycznych od urodzenia⁴.

4. Mapa drogowa do dwujęzyczności

Jak sądzę, nie trzeba nikogo przekonywać, że w obecnym czasie, gdy jesteśmy jako państwo członkiem Unii Europejskiej, musimy znać języki obce. Jakub Kumoch (2008: 2) słusznie udowadnia w Dzienniku, że szybki rozwój gospodarki krajów Unii jest proporcjonalny do poziomu znajomości języka angielskiego: stare kraje Unii – Holandia, Dania, Szwecja i nowi członkowie – Słowenia i Estonia to kraje gdzie poziom znajomości języka angielskiego jest najwyższy i ich stopa rozwoju gospodarczego jest też największa⁵.

W latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku, amerykański językoznawca, Mario Pei (1968), zabierając głos w sprawie ustanowienia na całym świecie jednego języka międzynarodowego przedstawił następującą, interesującą propozycję. Po porozumieniu się i wybraniu przez wszystkie państwa tego jednego języka międzynarodowego powinno się przez okres pięciu lat przygotowywać w każdym kraju armię nauczycieli do jego nauczania. W szóstym roku od decyzji powinna się zacząć nauka, a właściwie, akwizycja tego języka w pierwszej klasie przedszkola, tzn. w wieku trzech lat. Znaczy to, że nauczyciele-opiekunowie mówiliby do dzieci tylko w języku międzynarodowym. W roku następnym ten język byłby już używany w klasie pierwszej oraz drugiej i tak dalej; po ponad dwudziestu kilku lat, prawie połowa obywateli byłaby dwujęzyczna, a jeszcze później, po wymarciu tych, których

³ Warto zauważyć, że o mechanizmie językowym, czyli tym co teraz nazywa się LAD, Montessori mówiła już dawno przed pojawieniem się Gramatyki transformacyjnej, bo w roku 1949. Ona pierwsza zaobserwowała istnienie okresów uwrażliwienia (ang. *sensitive periods*) – okresów, w których ogromne zainteresowanie i uwaga dziecka są nakierowane na określoną sprawność, którą bardzo szybko dziecko opanowuje tak, jakby instynktownie.

⁴ Jeśli chodzi o nauczanie przedszkolne, to uczenie języka obcego może się zaczynać od lat trzech, kiedy dziecko jest już samodzielne i nie potrzebuje indywidualnej opieki.

⁵ Dane uzyskane przed recesją.

takie nauczanie nie objęło, wszyscy obywatele wszystkich państw mogliby być dwujęzyczni.

Obecnie językiem międzynarodowym, bez klótni i przepychanek, lecz w sposób naturalny, stał się język angielski. Autorka proponuje wdrożyć w życie zmodyfikowaną wersję Pei nauczania języków obcych, przede wszystkim języka angielskiego. Propozycja ta odnosi się do przyszłych pokoleń, podobnie jak propozycja Mario Pei. Zgodnie ze wskazówkami Krashena (1982), małym dzieciom, dla opanowania języka, koniecznym jest zapewnienie, w dostatecznych ilościach, optymalnych danych językowych. W takich warunkach, dzieci nie potrzebują nauczycieli, bo ich instynkt językowy, tak jak przy naturalnej akwizycji języka, doprowadzi ich do przyswojenia języka. Mam tu na myśli prawie równoległe opanowywanie drugiego języka, obok pierwszego. Można oczekiwać, że dziecko może przyswoić, w czasie swego dzieciństwa, przynajmniej cztery języki (Brzeziński 1987: 23-24).

Potrzebne dane językowe – *input*, to programy telewizyjne w języku angielskim, bajki, piosenki, wierszyki na płytach CD, także w tym języku. Wszystkie te pomoce naukowe są już wykorzystywane w nauczaniu dzieci i wszystkie one są dla nich ciekawe. Dzieci mają tę właściwość – instynkt, że takie interesujące teksty obcojęzyczne, zapisują się automatycznie i bez wysiłku w ich pamięci.

Innowację tę, poddaję do rozważenia przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i proponuję utworzyć przynajmniej dwa, trzy specjalne kanały telewizyjne, dostosowane do wieku uczniów, jak, na przykład, *Mini-Mini*, *Jim Jam*, dla małych dzieci, a powiedzmy, *Disney Channel* dla starszych z programami anglojęzycznymi⁶. Wiadomo, że dzieci chętnie i czasem nawet zbyt długo oglądają telewizję. Gdyby od wczesnego dzieciństwa miały dostęp do interesujących programów w języku angielskim, akwizycja tego języka byłaby automatyczna. Pozostałe, wspomniane pomoce, te na płytach CD, także mogą być odtwarzane w domu i wnosić inne, ciekawe elementy do akwizycji. Ważne jest też, aby dzieci nie nudziły się oglądając programy. Zawartość CD może zwiększyć i uzupełnić ofertę językową. Dzieci, szczególnie młodsze, lubią oglądać pewne programy po kilka razy. Trzeba im na to pozwalać, bo to ułatwia zapamiętywanie elementów języka. Taka nauka/zabawa, często może się odbywać bez ingerencji rodziców, szczególnie w przypadku trochę starszych dzieci, które potrafią same obsługiwać odbiorniki telewizyjne i odtwarzacze płyt CD.

Autorka jest świadoma tego, że zbyt często i długie oglądanie telewizji może być dla dzieci szkodliwe – nieodpowiednie treści, brak ruchu, niszczenie wzroku, to ewentualne skutki nadmiernego oglądania telewizji. Jednakże, dzieci nie muszą zbyt długo siedzieć przez telewizorem i oglądać

⁶ Jako matka ubolewam, że moja 6,5 letnia córka nie ma dostępu do oryginalnej wersji tego programu, zna natomiast wszystkie piosenki ze swoich ulubionych seriali, które, na szczęście, nie zostały przetłumaczone na język polski.

byle co. Chodzi tu o wykorzystanie pozytywnej, edukacyjnej roli, jaką telewizja może odegrać w nauczaniu dzieci języka obcego.

Mam dowody, że taka nauka może być skuteczna. Po pierwsze, warunki dla akwizycji języka tu opisane, spełniają wymogi dostarczania optymalnych danych językowych (ang. *input*), sformułowane przez Krashena. Jest sześć takich warunków cechujących te dane, które muszą być: (1) zrozumiałe, (2) relewantne, czyli odpowiednie dla zainteresowań ucznia, (3) interesujące, (4) heterogeniczne (ang. *roughly tuned*), (5) gramatycznie nieuporządkowane i (6) obecne w wystarczających ilościach.

Po zastanowieniu się, każdy się zgodzi, że łatwo można wykazać, iż wszystkie wymienione elementy przedstawione przez Krashena są w takim przyswajaniu języka spełnione. Nie oczekuje się przy tym nauczaniu, że dziecko od razu będzie wszystko rozumiało, ale dzięki obrazowi, mowa będzie coraz bardziej rozumiana w trakcie oglądania programów (warunek pierwszy). Jak już wcześniej było wspomniane, programy powinny być dostosowane do wieku i zainteresowań ucznia. Takie dostosowanie spełnia wymóg trafności (*relevance*). Wspomniano też, że telewizja, z samej swej natury jest interesująca (warunek trzeci); dzieci, a i dorośli, często nie mogą się oderwać od telewizora, niezależnie od programu. Programy używające naturalny język dla komunikowania się mają elementy językowe o różnym stopniu trudności i zawsze, znajdzie się element, który da się przyswoić, gdyż nie będzie to wyzwanie, któremu uczeń nie zdoła sprostać (element czwarty). Jeśli chodzi o wymóg piąty, to jest oczywiste, że naturalny język używany dla komunikacji nie może być podporządkowany wymogom selekcji i prezentacji elementów gramatyki od łatwych do trudniejszych. Wreszcie, wymóg ostatni – wystarczająca ilość danych językowych również jest spełniony, bo jak wiemy, telewizja może dostarczyć tych danych w nieograniczonych ilościach. Takie nauczanie poprzez oglądanie i słuchanie niewątpliwie zaowocuje tym, że dzieci będą coraz lepiej rozumiały język angielski. Nie można jednak oczekiwać, że wszystkie z nich zawsze będą mogły i/lub chciały mówić w tym języku. Do tego potrzebna jest interakcja z innymi ludźmi w języku angielskim.

Pozwolę sobie w tym miejscu krótko przedstawić moją własną historię przyswajania języka angielskiego. Od mojego urodzenia ojciec mówił do mnie w tym języku, a do wszystkich innych ludzi po polsku. Stopniowo moje rozumienie angielskiego było coraz lepsze, ale nie mogłam się przełamać, aby z ojcem rozmawiać w tym języku. W wieku 16 lat pojechałam do Londynu na wakacje i tam często znajdowałam się w sytuacjach, gdzie musiałam mówić po angielsku. Oglądałam telewizję, chodziłam do kina, czytałam książki, od łatwych do coraz trudniejszych i choć jeszcze trudno mi było rozmawiać po angielsku z ojcem, to coraz mniej kłopotów miałam z wysławianiem się w tym języku z innymi osobami mówiącymi po angielsku. Po politycznej transformacji naszego kraju po 1982 roku miałam dostęp do niekodowanego kanału *Cartoon Network* i oglądanie go bardzo rozwinęło moją kompetencję języka

angielskiego⁷. To wszystko pomogło mi rozwinąć znajomość języka, a szczególnie mój wyjazd do Wielkiej Brytanii zmusił mnie do używania tego języka do komunikowania się, czyli interakcji z innymi ludźmi.

Innym przykładem kogoś, kto nauczył się angielskiego z telewizji jest niepublikowana praca magisterska napisana przez Magdalenę Król (1999) w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Łódzkiego. Praca jest opisem rozwoju akwizycji języka angielskiego przez ośmioletnią dziewczynkę, siostrę autorki tej pracy. Rezultaty rozwoju znajomości języka angielskiego osiągnięte przez dziewczynkę, podane przez Król są pozytywne: dziewczynka potrafi rozmawiać po angielsku na proste tematy, umie zadawać pytania i ma dość obszerny zasób słownictwa. Język angielski w jej wykonaniu nie jest całkiem poprawny gramatycznie, ale jest absolutnie zrozumiały.

Od czasu jak się zainteresowałam tym problemem, stale spotykam się ze znajomymi i ze studentami, którzy przyznają się, że oni też się nauczyli języka angielskiego w taki sam sposób. Nazywam ich *Cartoon Network Generation* – dzieci, które oglądały wtedy anglojęzyczne programy bez ich kodowania.

5. Podsumowanie

To, co zostało w tym artykule napisane, to tylko zarys kroków i podejmowania decyzji potrzebnych aby osiągnąć cel – przekształcenie naszego społeczeństwa w dwujęzycznych obywateli. Mam nadzieję, że wkrótce uda mi się przedstawić tę kwestię bardziej szczegółowo i w bardziej obszernej formie.

Na podstawie przedstawionych argumentów, uważam, że podjęcie przedstawionej i pokrótce omówionej inicjatywy i wdrożenie jej w czyn dałoby ogromny bodziec dla usprawnienia uczenia się języków obcych i, z czasem, przyniosłoby pozytywne efekty globalne w całym kraju. Telewizja jest dostępna wszędzie w Polsce i wszystkie dzieci, bez korepetycji, mogłyby oswajać się z obcym językiem i go przyswajać. Znajomość języków obcych, jak to wcześniej było podkreślone, jest bardzo ważne tak dla kraju, jak i dla poszczególnych osobników. Telewizja mogłaby zniwelować nierówne szanse jakie mają dzieci w miastach i w zapadłych miejscinach i wioskach. Ta propozycja, jak sądzę, jest pozytywna, społecznie pożądana inicjatywą. Mam nadzieję, że będzie ona interesująca dla Ministerstwa Edukacji Narodowej.

BIBLIOGRAFIA

- Brzeziński, J. 1987. *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chomsky, N. 1959. „Review of Verbal Behavior by B. F. Skinner”. *Language* 35. 26-58.

⁷ Od tego czasu autorka stwierdza, że niestety, na tym kanale jest zbyt dużo przemocy i treści niestosownych dla dzieci.

- Dąbrowska, E. i Kubiński, W. 2003. (red). *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Universitas. Kraków.
- Eimas, P. E. i Miller, J. L.. (red.). 1981. *Perspectives on the study of speech*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Hilldale. New York.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Juszyk, P. W. 1981. „Infant speech perception: a critical appraisal”, w: Eimas, P. E. i Miller, J. L. (red.). 1994. 113-164.
- Kinsbourne, M. 1983. „Marcel Kinsbourne’s views on the psychology of language and thought”, w: Rieber, R. W. i Voyat, G. (red.). 1983. 134-164.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Król, M. 1999. „The role of TV programs in the acquisition of the English language. A case study”. Niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Łódzki, Instytut Filologii Angielskiej.
- Kumoch, J. 2008. „Angielski a sprawa polska”. *Dziennik* 12-13. 2.
- Rieber, R. W. i Voyat, G. 1983. (red.). 1983. *Dialogues on the psychology of language and thought*. Plenum Press. New York and London.
- Skorupka, S., Auderska, H. i Łempicka, Z. (red.). 1974. *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Montessori, M. 1994. *The absorbent mind*. Oxford: Clio Press.
- Pei, M. 1968. *The story of language*. New York: Georg Allen & Unwin.
- Pinker, S. 1995. *The language instinct*. Harmondsworth: Penguin Books.

Grażyna Sataj
Instytut Francuski w Krakowie

LEKCJA ZERO W NAUCZANIU WCZESNOSZKOLNYM

Lesson zero in early education

Before we meet children for the first time in a new school year or in a new semester, we ask ourselves many questions. Does lesson zero scare me? Can we make it a loose introduction to another culture or should we rather try to achieve some didactic goals from the very beginning? We hesitate whether it is better to introduce a new country with its geography and inhabitants or to meet and make friends first. And finally, the key issue: which language should be used? We are not sure whether to start in Polish or in a foreign language. Maybe it should be both languages mixed, but then, in what proportions? It is a valuable approach to have doubts as they provoke reflection. The one who says: „to reflect on,” in fact says: „I think, therefore I am”. Descartes is still relevant. This time he helps us in our search for the best solution. By the way, is zero – as a number or a digit – justified „to be or not to be” in this subject?

Nauczyciel języków obcych dziś i jutro? Kolejne konferencje PTN pokazują jak wielką jesteśmy społecznością. Pracujemy jednak w bardzo różnych placówkach: polskich, zagranicznych, publicznych i prywatnych, na różnych szczeblach nauczania. Mamy czasem ekstremalnie różną publiczność. Wspólnym mianownikiem wszystkich nas – nauczycieli jest jednak sytuacja, w której stajemy oko w oko z naszą klasą. To my układamy konspekt, nadajemy kolorytu każdej lekcji, *uwodzimy* lub *zawodzimy* naszych uczniów. Poniższy referat dotyczy pierwszego spotkania z nową klasą w nowym roku szkolnym lub akademickim. Rozpoczynamy tzw. lekcję zero. W poszukiwaniu nici przewodniej do moich rozważań, pomógł mi przypadek. W *Antologii polskiej animacji dla dzieci* znalazłam film o ostatnim zerze. Jego historia jest inna niż lekcji zero, bo tu chodzi o początek. Film jednak zainspirował mnie do poszukiwań w tym kierunku. Zaczęłam od zera. Według definicji encyklopedycznych,

zero, (zapisywane jako 0), to najmniejsza, nieujemna liczba. To czy zero uznawane jest za liczbę naturalną jest kwestią umowną, czasem włącza się ją, a czasem wyklucza z tego zbioru. Zero nie jest ani liczbą pierwszą, ani liczbą złożoną. Narodziny zera to proces długi i delikatny, pełen wątpliwości i owiany tajemnicą, a wszystko, dlatego, że w wielu cywilizacjach, nie odczuwano potrzeby, a wręcz czasem obawiano się symbolu mającego oznaczać brak czegokolwiek. Współczesny symbol zero pochodzi z Indii, z V wieku po narodzinach Chrystusa. W traktacie *Lokavibhaaga*, zero nazwano *śūnya*, co znaczy pusty lub pusta przestrzeń. Paralela skojarzeń między pojęciem zera w matematyce i definicją lekcji zero, w nauczaniu języka obcego, wydała mi się odkrywcza. Tak jak zero nie ma ściśle określonego znaczenia, tak i pierwsze spotkanie z uczniami, nosi różne nazwy, w zależności od fantazji autorów podręcznika. Dla zilustrowania problemu, wybrałam cztery przewodniki dla nauczycieli oraz podręczniki przeznaczone dla młodzieży oraz dzieci:

- *Taxi 1*, proponuje *rozdział zero*, a w nim, *wprowadzenie do nauki języka francuskiego*. W programie pierwszego, zerowego spotkania, autorzy proponują: poszukiwanie tzw transparentnych słów: film, taxi, autobus, przedstawianie się, polecenia klasowe, typu: słuchajcie, powtarzajcie etc, liczebniki od 1-20 a do tego cały alfabet.
- *Mag 1* jest bardziej pobłażliwy i rozkłada rozdział zero na dwie lekcje, nazwane *pierwsze dni*. Wśród celów komunikacyjnych proponuje się: przedstawianie, powitanie, oraz mini savoir vivre, czyli: proszę, dziękuję, przepraszam, w kontekście formalnym i nieformalnym. Jest też akcent cywilizacyjny, poprzez usytuowanie geograficzne miasta Lyon, w którym dzieje się akcja dialogów.
- Autorzy *Grenadine1*, w *fazie 1* proponują tylko nieformalne pozdrowienia, przedstawianie się, zapoznanie z bohaterami dialogów oraz kładą duży nacisk na fonetykę.
- Podręcznik *Alex et Zoé*, od razu zaczyna *lekcję jeden*, której sam tytuł tłumaczy cele dydaktyczne: „Dzień dobry, jak się nazywasz”.

Na ogół autorzy podręczników zgadzają się w kwestii zapoznania się, ale czasem zastanawiają się, czy najpierw poznać się w obrębie grupy, czy też przedstawić nowy kraj. Innym punktem rozbieżności jest kwestia wyboru języka. Prowadzić lekcję zero w języku obcym, ojczystym, a może w obydwu? Jeśli tak, to w jakich proporcjach? Jak mają postępować wykładowcy przy pierwszym spotkaniu z uczniami, po lekturze przewodników dla nauczycieli? Mają przestrzegać ich zaleceń, czy postępować według własnego uznania? Lekcja zero istnieje, czy też nie? Zauważmy, że na cztery cytowane przykłady, dwa przewodniki zalecają nieco przeciążony materiał dydaktyczny tej zerowej lekcji, dwa pozostałe, praktycznie ją ignorują i przechodzą bezpośrednio do lekcji pierwszej. Kto ma rację? Czy istnieje jakaś recepta?

Pozycja zera w matematyce jest równie nieokreślona i niewdzięczna, jak rola lekcji zero. Oddziela ono czasy przed narodzinami i po narodzinach

Chrystusa, ale nie ma wieku, ani roku zerowego. Zero jest punktem wyjścia i końcem. Podobnie ma się sprawa z lekcją zero, trudno ustalić, czy jest pierwszą lekcją, czy też jest wstępem do niej. Tym samym te pierwsze zajęcia, po raz kolejny podnoszą odwieczny problem, co było pierwsze jajko, czy kura? Próba określenia zera w traktacie *Lokavibhaga*, a tuż po tym przez hinduskiego matematyka i astronoma Brahmagupta okazała się trafna. Nazwa przyjęła się w Kambodży, Chinach i trafiła do świata arabskiego. Islamscy uczeni nadali zeru jego nazwę, która pochodzi od arabskiego słowa *sifr*, czyli *pusty*, ale też *ziarno*, *nasienie*. Idea ziarna wydaje się łatwiejsza w eksploatacji niż idea pustki. Stąd myśl o wykorzystaniu tego pomysłu w kontekście lekcji zero. Można spróbować zasiać ziarno pasji, entuzjazmu i zainteresowania na pierwszym, zerowym spotkaniu. Pozostaje pytanie jak to zrobić? Być bardziej twórczym, czy racjonalnym, bardziej racjonalnym, czy twórczym, a może i racjonalnym i twórczym? Kartezjusz próbuje odpowiedzieć na pytanie, czy aby poznać należy wątpić. W całej skromności uważam jak on, że każdy nauczyciel powinien wątpić, zanim przyjmie jakąkolwiek postawę pragmatyczną, czy twórczą. Jako wykładowca języka francuskiego, deklaruje się być racjonalistką i za Kartezjuszem powtarzam „Wiem, że nic nie wiem”, ale też, że „zachodzi czasem potrzeba, by dać się wieść mniemaniom, o których wiemy, że są bardzo niepewne, w taki sam sposób jak gdyby były niewątpliwe”¹. Jako neofita w dziedzinie filozofii, rozumiem, że drzwi są otwarte, więc ruszam wyobraźnię, bo ją wyczuwam intuicyjnie. Puszczam więc wodze fantazji i przygotowuję się do zajęć, w kategoriach podróży:

- Czas mojej eskapady to cały rok szkolny, jeden semestr, jedna lekcja, lekcja zero, na przykład.
- Pasażerami są moi uczniowie: młodzież lub dzieci, razem jedziemy na spotkanie innych osób, podobnych do nas tyle, że żyjących w innej kulturze, mówiących innym językiem.
- Profesor, nauczyciel jest kapitanem, dowódcą podróży, ale również aktorem, mimem, reżyserem i scenarzystą.
- Wehikułem jest klasa, ale też ulica, park, podwórko.
- Atmosfera podróży jest bardzo ważna, od niej zależy powodzenie wyprawy. Dlatego od początku wszyscy pracują nad współpracą, koleżeństwem, wymianą.
- W programie mojej lekcji zero przewiduję tylko przedstawienie się i przywitanie, tyle że na różne sposoby poprzez zabawy, gry, rysunek, teatr i piosenkę. Wszystko, oczywiście zabarwione pierwszymi słowami nowego języka, w moim wypadku, języka francuskiego.

Jak to wygląda w praktyce? Podróżować z dziećmi autem, autokarem, pociągami lub na pokładzie statku tudzież samolotu, wymaga inwencji. Nasi miłośnicy odmawiają nudy, uwielbiają odkrywać, a przede wszystkim czymś

¹ www.filozofia.traugutt.net/oswiecenie, 4

się zajmować. Jak niemowlę bez grzechotki, ośmio i dziewięciolatki nie mogą być pozbawione gry edukacyjnej, kolorowego obrazka, kredki, zwykłej kartki papieru. Kreskówki, bajki, ślady natury w postaci patyka czy szyszki, też będą mile widziane. Jeśli im tego nie zapewnimy pozostaną sfrustrowanymi uczestnikami naszej lekcji. Shiller przypomina, że człowiek jest sobą tylko w zabawie (Debyser 1978: 1). Do tego dorzucmy fakt, że im młodszy wiek, tym mniejsza koncentracja, niższa zdolność wnioskowania i dedukowania, i że trzeba brać pod uwagę te fakty, aby się na lekcji zero z maluchami udało. Co przewidzieć? Liczne powtórki pod różnymi postaciami, szybki rytm, co oznacza: dużo działań w krótkim czasie i w satysfakcjonującej dzieciaki dużej ilości atrakcji. Wartości dydaktyczne, na zerowej lekcji muszą być bardzo ograniczone.

Wracając do podróży... Statek kosmiczny, sala, w której odbywają się zajęcia, wyposażona musi być przynajmniej standardowo. Dysponujemy tablicą, odtwarzaczem DVD, magnetofonem. Są tam ławki stoliczki, lub poduszki i wydawałoby się, że nic więcej nie możemy zrobić... Tymczasem możemy sobie tę salę *przyswoić*, zrobić z niej pokój dziecięcy. Po pierwsze powieśmy gazetkę klasową, zrobimy kącik naszych własnych produkcji artystycznych, gdzie zawiesimy czy to litery alfabetu, czy pierwsze namalowane cyfry, czy też portrety przyjaciół z pierwszego spotkania na francuskiej lekcji, czyli na lekcji zero. Te elementy staną się osobistym śladem naszych uczniów, a w przyszłości mogą posłużyć za cenną pomoc dydaktyczną. Możemy zrobić jeszcze więcej. Warto wyciąć, narysować, czy zeskanować postaci z podręcznika, nad którymi będziemy wkrótce pracować i zawiesić je na ścianach lub pod sufitem. Na przykład w podręczniku *Grenadine*, można wyciąć elementy z feerii małej czarownicy: mysz, pająka, ropuchę, kociętek, miotłę, ale też przedmioty realne stanowiące zawartość tornistra takie jak: ołówek, pióro, gumkę, linijkę. Można też postawić na kolory i ubarwić klasę chmurką, słoneczkiem czy kwiatkiem. Im bardziej klasa będzie zaskakująca i przyjazna na początku, tym szybciej uczniowie się w niej zaaklimatyzują i sami będą chcieli uczestniczyć w jej wystroju, a nauka będzie miała charakter jeszcze bardziej ludyczny.

Aby uczyć dzieci języka obcego należy posiadać pewne predyspozycje. Trzeba lubić tańczyć, śpiewać, grać. Lubić nie necessarily znaczy umieć wszystko to robić. Osobiście nie posiadam szczególnych talentów artystycznych, ale uczestniczę psychicznie i fizycznie we wszystkich proponowanych zadaniach. Buduję z nimi, lepiej z plasteliny, śpiewam, ale przede wszystkim uczestniczę w każdej grze. Nauczyciel jest, na tym etapie rozwoju dziecka, modelem, punktem odniesienia, zastępuje rodziców i inne ideały szanowane w dzieciństwie. Dzieci lubią naśladować, powtarzać, malować, odgapiać, tak przecież się uczą. Szybko też odnajdują swoją tożsamość artystyczną, własną ekspresję teatralną, tyle, że tym razem już w innym kontekście językowym. Na lekcji zero, można między innymi grać w karty, aby zapamiętać imiona nowych kolegów i koleżanek. Nie ma nic lepszego dla stworzenia dobrej *atmosfe-*

ry, jak przegrać z dziećmi, w grę *Kim, Memory* czy *Bingo*. Wbrew pozorom, to nie utrata twarzy dla nauczyciela, ale wręcz przeciwnie, to pokazanie ludzkiego, naturalnego oblicza. Nauczyciel też się myli, też zapomina, też przegrywa, więc jest do nas podobny, jest naszym przyjacielem. Jeżeli komuś zabraknie partnera do zagrania skeczu, może to zrobić z nauczycielem. To też niezły sposób na dowartościowanie maluchów. Uśmiechnięta załoga, w kolorowym wystroju klasy gwarantuje w dużej mierze powodzenie wyprawy.

Co się tyczy wyboru *języka* na zerowej lekcji, uważam, że aby całkowicie udało się nam dotrzeć do wytyczonego celu, pod koniec semestru, czy roku szkolnego, aby nadać sens uczeniu się języka obcego, aby uczynić go rzeczywistym i naturalnym należy od początku go używać. Przytoczę pewną anegdotę. Kilka lat temu, siedmioletni debiutant, na zerowej lekcji stwierdził w swoim ojczystym języku: „Czemu mamy się męczyć i utrudniać życie, mówiąc po francusku, skoro świetnie się porozumiewamy po polsku?”. Dodam, że do tej pory zajęcia były bez przerwy prowadzone w języku obcym. Był to rodzaj rozdrażnienia, zniecierpliwienia, na ten nowy i zasadniczy element. Czy nie taka jest naturalna reakcja każdego człowieka na nowość, na wybijanie z rutyny i starych przyzwyczajzeń? Dzieci zawsze znajdują nie porozumienia, komunikacyjny kod, pretekst do rozmowy. Tematem może być markowy piórniki, czy modny tornister. Kiedy rysują czy przygotowują skecz, porozumiewają się w ojczystym języku. Zważywszy na to, uważam, że używanie języka polskiego przez wykładowcę jest zbyteczne. Jeżeli założymy, że wybierzemy wyłącznie język obcy, musimy zdobyć się na poświęcenia w ilości i zawartości *celów dydaktycznych*. Zwłaszcza na lekcji zero! Pomniejszmy ekstremalnie wszelkie trudności! Wykorzystajmy tylko pamięć słuchową i inteligencję muzyczną dzieci! Zaczniemy od zabawy polegającej na wyliczaniu imion.

Zabawa 1

Nauczyciel podaje swoje imię i gestami, mimiką zachęca pierwsze dziecko do powtórzenia i dorzucenia swojego. Ostatni uczestnik musi, więc odtworzyć wszystkie, imiona kolegów. Wtedy następuje zmiana kierunku, wyliczanie na wrywki, aby wszyscy mieli tę samą trudność i, żeby na koniec wszyscy wiedzieli, kto jak się nazywa. Celem drugiego etapu tej zabawy, jest osłuchanie uczniów z innością dźwięków, z różnicami fonetycznymi i akcentowaniem ostatniej sylaby. Powtarzamy grę, tyle że po francusku. Znikają Małgosia, Krzys, Zosia a pojawiają się ich odpowiedniki francuskie: Margot, Christophe, Sophie.

Zabawa 2

Ta gra to wersja kinestetyczna *prezentacji*. Zabawa z piłeczką wymaga słuchania i reagowania. Kiedy dziecko usłyszy swoje imię, musi złapać piłkę rzuconą w jego kierunku przez kolegę lub koleżankę. Następnie trzeba odrzucić piłeczkę wywołując kogoś innego. Gra jest ciekawsza i dynamiczniejsza, kiedy kilka piłek krąży po klasie. Mijają minuty, a w klasie słychać śmiech i chór

imion francuskich. Ta gra, jak każda inna, ma swoje ograniczenia. Po pierwsze bezpieczeństwo, po drugie czas. Trzeba ją przerwać, kiedy jest jeszcze bardzo atrakcyjna. Wiadomo, że niedosyt jest siłą motoryczną, a przesyty hamuje wszelką ciekawość.

Aby rozszerzyć cele komunikacyjne, należy wprowadzić nowe słownictwo: *powitania*. Wiadomo, że nowości językowe muszą być zawsze dozwolane, bez względu na wiek. W przypadku dzieci górna granica to pięć nowych słów. Jednakże lekcja zero wymaga jeszcze więcej delikatności i subtelności. Przy pomocy gestów, nie czyniąc z tego celu leksykalnego, nauczyciel wydaje polecenia klasowe typu: „Słuchajcie!”, „Patrzcie!”, „Powtarzajcie!” itp. Podświadomie uczniowie rejestrują te słowa. Każde nowe słowo musi być więc ściśle kontrolowane. Aby się przywitać nieformalnie wystarczy zaproponować: „Dzień dobry!”, „Cześć!”, „Jak leci? Dobrze”. Po francusku brzmi to: „Bonjour!”, „Salut!”, „Ça va? Oui”. Z tym małym bagażem leksykalnym oraz z imionami, nauczyciel posiada duży wachlarz możliwości teatralnych. *Skecz* obudzi inteligencję przestrzenną i pozwoli, młodym adeptom języka obcego wyreżyserować krótką historyjkę. Tytuł: *Spotkanie*. Podręcznik *Grenadine* proponuje figuryнки głównych bohaterów książki: tytułowej czarownicy oraz dzieci, ze swoim opiekunem, z którymi uczymy się języka francuskiego. Przewodnik nauczyciela podręcznika *Alex i Zoé*, czyni podobnie ze swoimi bohaterami: Croquetout, Mamie, Loulou, Basile, ale też z papierowymi postaciami, przedłużającymi świat wyobraźni Charles’a Perrault’a. Metodolodzy zalecają przeplatanie celów dydaktycznych. Z postaciami: *Czerwonego Kapturka*, *Kota w butach* czy *Tintin’a* wprowadzamy *aspekt kulturowy*. Zaaranżowanie przyjacielskiego spotkania między Tomciem Paluchem i złym wilkiem z innej bajki, może być bardzo zabawne! Przy okazji zauważmy, że cała ekipa, poprzez przygotowanie skeczu, odkrywa podręcznik. Jak wygląda kanwa skeczu? Na przykład:

- Bonjour Kim!
- Salut Zoé!
- Ça va?
- Oui!

„Little is beautiful”, mówią Anglicy i sprawdza się to w stu procentach w przypadku lekcji zero języka obcego. Nie bójmy się uczyć zbyt mało! „Trzeba mieć świadomość różnego typu słów, których chcemy nauczyć uczniów: rzeczowniki (własne i pospolite), czasowniki, przymiotniki, przysłówki (...) Jednakże, aby uczniowie wykorzystali je w zdaniach, wydaje się logiczne opóźnienie wprowadzania na początku nauczania przyimków, przysłówków i rodzajników (...) niech to nastąpi po opanowaniu pewnej liczby rzeczowników, czasowników, przymiotników i zaimków osobowych” (Bablon 2004: 97).

Jak *zamknąć* lekcję zero? Tak jak zabawę w poszukiwanie skarbu! Ta lekcja ma być pamiątkowa, ma zostawić ślad, wspomnienie i tęsknotę za tym co nowe. Ma obfitować w nowe nabytki: rysunek, piosenkę, kilka nowych słów, kilka gestów i nowych przyjaciół. Niezłym pomysłem jest wypocząć przed rozejściem się do domów. Zaproponujmy, więc dzieciom kolorowanki, w *zeszycie ćwiczeń* albo, jeszcze lepiej, własnoręczny portret kolegi czy koleżanki, na naszą gazetkę, nasz pokładowy dziennik. Dzieci to uwielbiają, a *rysowanie* trenuje rękę do pisania. Jeżeli energia dzieci jest niespożyta i chcą *śpiewać*, zróbmy to! Francuskie podręczniki, na różną nutę walca, rapu, czy wyliczanki proponują piosenki na pożegnanie. Francuzi powiadają, że „finir par les chansons” (skończyć piosenką), to optymistyczne zakończenie, więc zakończmy śpiewając!

Czas na zamknięcie paraleli. Lekcja zero i jej alter ego w matematyce, nadal budzą mnóstwo kontrowersji i stawiają kolejne znaki zapytania. Istnieje, czy nie? Są potrzebne? Intuicyjnie odczuwam potrzebę takiej lekcji. Babilończycy w III wieku pne też intuicyjnie wyczuwali konieczność postawienia jakiegoś symbolu, na przykład między cyframi 3 i 5, aby nie pomylić liczby 35 z liczbą 305. Skrybowie wpadli wtedy na pomysł postawienia znaku oddzielającego w postaci dwóch klinów, tłumacząc, że w tym miejscu nie ma nic. Uczni Majowie natomiast wypełniali puste miejsce muszlami. Istnieje, więc potrzeba oznaczenia zera. Podobnie ma się z lekcją zero. Ta lekcja istnieje i nie jest pustką ani straconym czasem. Jest zbudowana z elementów, które anonsują sukces lekcji numer jeden.

BIBLIOGRAFIA

- Bablon, F. 2004. *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris: Hachette Livre.
- Debyser, F. 1978. „Les jeux du langage et du plaisir”, w: Caré, J. M. i Debyser, F. (red.). 1978. 1-12.
- Caré, J. M. i Debyser, F. (red.). 1978. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris: Librairies Hachette et Larousse.
- www.filozofia.traugutt.net/oswiecenie.

Alicja Krawczyk
Instytut Francuski w Krakowie

„ŚWIAT ZMYŚŁÓW ZAKŁĘTY
W PIĘCIU TOREBKACH TATOU”,
CZYLI O TECHNIKACH
WIELOZMYŚŁOWEGO NAUCZANIA
JĘZYKA OBCEGO W KLASIE
DZIECI OD 5 DO 6 LAT

„The world of senses closed in five Tatou bags”: Discussion of
techniques for multisensory language teaching in
classes of five- and six-year-old children

The present article is dedicated to all teachers who can arouse in themselves the spirit of Peter Pan and who never cease in their quest for new ideas imparting unique character to their classes. The method I am describing encourages children to undertake efforts to communicate in a foreign language. A significant part of the credit goes to a magic kitten called Tatou – the owner of five magic bags which he takes on his journey through the land of *sounds, smells, shapes, colors and tastes*. To children who accompany him the foreign language becomes a tool (and not a goal!) necessary to discover this fairytale world, enticing like the colors of Neverland. The article contains many examples of games and exercises, which combined with pupils' imagination, will help to create this extraordinary land in our classrooms, and will prove strong incentives to explore every nook and cranny in this world.

Rozmowy z rodzicami, którzy o mierne postępy swoich pociech zwykli oskarżać pedagoga, który nie nauczył bądź źle nauczył, a także obserwacja zachowań uczniów w trakcie zajęć, ukazują, że największym problemem *nauczyciela dziś* jest odpowiedź na pytanie: „Jak uczyć, żeby nauczyć, nie męcząc przy tym zbytnio swoich wychowanków?” Moje kilkuletnie zaledwie doświadczenie w tej dziedzinie z pewnością nie upoważnia mnie do wytyczenia właściwej ścieżki dla *nauczyciela jutra*, będącego w stanie rozwiązać tego typu dylematy. Postanowiłam jednak podzielić się z Państwem moimi

refleksjami w tej kwestii, mając nadzieję, iż staną się inspiracją, zachęcą do podjęcia próby wprowadzenia dzieci w świat języka obcego z wykorzystaniem metody multisensorycznej.

Na początku pragnę zaznaczyć, iż od zawsze chciałam uczyć. Ta pasja przejawiała się we wszystkich moich zabawach w okresie dzieciństwa, w szkole przyglądałam się uważnie moim rodzicom-nauczycielom, by wreszcie w siedemnastym roku życia, pod koniec mojego pięcioletniego pobytu w Alzacji, stwierdzić z całym przekonaniem, że moim celem jest przekazywać wiedzę, rozbudzać zainteresowanie inną kulturą, innym językiem. Co ciekawe, nigdy nie zastanawiałam się nad tym, w jakim wieku mieliby być moi potencjalni uczniowie. Los zdecydował za mnie. Kilka lat temu trafiłam do Instytutu Francuskiego w Krakowie i stanęłam przed grupą pięcio- i sześciolatków. W pierwszym roku pracy skoncentrowałam się na nauce piosenek, wyliczanek. Realizowałam zamierzone cele z satysfakcjonującymi rezultatami. Jednakże cały czas czułam pewien niedosyt, pragnęłam, by moje lekcje były naprawdę wyjątkowe. Najbardziej martwił mnie fakt, że mimo usilnych starań, nie byłam w stanie prowadzić całych zajęć w języku francuskim. Nie poddałam się, zaczęłam szukać nowych rozwiązań; inspiracją stały się dla mnie moje własne dzieci. Wysłuchiwałam uważnie ich relacji po powrocie z przedszkola; opowiadały, czego się nauczyły, w co się bawiły. Zauważyłam, że niejednokrotnie zapomniały nazwy nowopoznanego przedmiotu, jednak nie utrudniało nam to rozmowy, gdyż potrafiły swobodnie opisać jego kształt, zapach, smak (jeśli tylko nadawał się do jedzenia), powiedzieć, jaka ta rzecz była w dotyku, naśladować dźwięk, który wydawała. Pomyślałam, że to jest właśnie to, czego szukałam. Zrozumiałam, że język francuski powinien stać się *narzędziem do odkrywania otaczającego świata*, a nie być celem samym w sobie. Mając takie założenie, postanowiłam pokazać moim uczniom, jak wyrażać po francusku ich odczucia zmysłowe w kontakcie z przedmiotami codziennego użytku. Ponadto, ucieszyłam się na myśl, że w ten sposób zrealizuję główny cel wychowania przedszkolnego zgodnie z przekonaniem, że organy zmysłów dostarczają dziecku podstawowych informacji o świecie, stymulując równocześnie jego rękę, mowę i rozum (Komenski 1973: 42).

Potrzeba mi jednak było jednak jakiejs bazy, konkretnego podręcznika, na którym mogłabym się oprzeć w celu realizacji moich zamierzeń. Po długim namyśle zdecydowałam się ostatecznie na *Tatou le matou* (wyd. Hachette) książkę stworzoną specjalnie do wczesnoszkolnego nauczania języka francuskiego jako obcego. Jej pierwsza część zatytułowana *Tatou i pięć zmysłów* doskonale wkomponowuje się w plan, jaki sobie wytyczyłam. Dodatkowym argumentem zdającym się potwierdzać słuszność mojego wyboru była reakcja mojej córki na ten podręcznik. Tatou, mały, niedoświadczony kotek, niezmiernie ciekawy świata i pragnący odkryć wszystkie jego sekrety, oczarował ją w jednej chwili. „Mamusiu, popatrz, torebka w kształcie ucha!” – krzyknęło moje dziecko, podziwiając pierwsze strony książeczki ilustro-

wanej niczym prawdziwy zbiór baśni. Rzeczywiście, każda torba Tatou odnosi się do jednego z pięciu zmysłów: niebieska przypomina ucho, czerwona – kocią łapkę, żółta – nos, w zielonej ukryty jest kształt języka, natomiast torba w formie oka jest biała. Każda z nich skrywa mały skarb złożony z rozmaitych przedmiotów odnoszących się do danego zmysłu, z ciekawych ćwiczeń, pracy plastycznej do wykonania, piosenki czy też wyliczanki do nauczenia. Trzeba przypomnieć, że każda z tych pięciu torebek ma określony kolor, który dzieci potrafią wyróżnić i nazwać pod koniec rozdziału. Pomysł ‘zamknięcia’ każdego zmysłu w torbie o innym kształcie, w innym kolorze przywodzi na myśl ‘teorię darów’ Frederyka Fröbela, jak również ‘muzeum’ sióstr Agazzi czy materiał Montessori. Ponadto kolejność, w jakiej autorzy *Tatou le matou* zalecają wprowadzenie zagadnień dotyczących poszczególnych zmysłów, odpowiada koncepcji Fröbela. Zgodnie z nią, praca nad słuchem dziecka powinna poprzedzać ćwiczenia stymulujące zmysł wzroku (Kot 1930: 258). W myśl tej zasady, pierwsza torebka odkryta przez dzieci zawiera „szum wiatru”, „głos mamy”, „pohukiwanie sowy” i „wycie wilka”, podczas gdy do ostatniej sprytny kotek włożył kilka zwierząt mających zdolność widzenia w ciemności. Poza tym torebki, które można napelniać w nieskończoność doskonale obrazują proces przyswajania nowej wiedzy. Trzeba jednak zdać sobie sprawę z tego, iż ten proces nie będzie nigdy kompletny, tzn. nie da nam oczekiwanych rezultatów, jeśli nie będziemy potrafili odpowiednio zmotywować naszych małych uczniów do nauki nowego języka obcego.

Pytanie tylko: jak to zrobić? Wiadomo przecież, że nikt nie będzie starał się przekonać takiego malca, że pewnego dnia te umiejętności mogą mu się okazać potrzebne – mało dzieci, (jeśli w ogóle jakies) zaakceptuje i zrozumie taką argumentację, gdyż jedną z podstawowych zasad edukacji przedszkolnej jest wzbudzenie w uczniu zainteresowania i chęci zdobywania wiadomości poprzez ciekawe zadania, atrakcyjne zabawy (Locke 1978: 52) a także angażując go emocjonalnie w proces przyswajania nowych informacji (Brzeziński 1987: 92). Tatou, główny bohater podręcznika, potrafi spełnić wszystkie te oczekiwania. W powszechnym mniemaniu kotki to sympatyczne zwierzątka uwielbiane zarówno przez dziewczynki jak i chłopców. Nasz wyjątkowy kot Tatou aktywnie uczestniczy w życiu klasowym, czasem jako postać narysowana na kartkach podręcznika, w zeszytach ćwiczeń, innym razem jako głos nagrany na CD, ale przede wszystkim, jest to prawdziwy przyjaciel dzieci, żyjący dzięki maskotce, która go reprezentuje i którą przynoszą na każde zajęcia. Najważniejsze jednak jest, że Tatou mówi wyłącznie po francusku i że jego „magiczna moc” sprawia, iż dzieci coraz bardziej rozumieją zdania formułowane w tym języku. Wydaje się to Państwu nieprawdopodobne? Reguła jest bardzo prosta: wystarczy położyć ręce na kotku i wypowiedzieć magiczne zaklęcie: „Cześć, Tatou!” na początku każdej lekcji. Uwaga! Magia działa nawet na nauczyciela, który „nie potrafi” od tej pory mówić w swoim ojczystym języku, dlatego tłumaczenie dzieciom jakiegoś zadania czy też zasad

gry, musi odbywać się za pomocą gestów, rysunków na tablicy itp. Naturalnie, uczniowie używają języka polskiego, zwracając się do prowadzącego zajęcia – to nieuniknione – ten jednakże najpierw pomaga im sformułować pytanie po francusku i dopiero potem udziela na nie odpowiedzi.

Być może zastanawiacie się, Państwo, czemu służy ten cały rytuał i czy naprawdę jest konieczny. Tak, przede wszystkim, dlatego, że każde dziecko potrzebuje pewnych rytuałów w codziennym życiu – one budzą w nim poczucie spokoju, bezpieczeństwa i pewności siebie. Dodatkowo, mały człowiek nie akceptuje sztucznych sytuacji. Wchodząc do klasy, nie rozumie, dlaczego wymaga się od niego mówienia w innym języku, podczas gdy wszyscy, tzn. zarówno nauczyciel jak i pozostali koledzy, potrafią doskonale porozumiewać się w języku ojczystym. Na co ten cały cyrk? Fikcja natomiast nie jest sztucznym elementem świata dziecięcego, wręcz przeciwnie, wiąże się z nim nierozzerwalnie, jest niejako z góry „zaprogramowana”, idealnie wkomponowana w ten świat. Maluchy nieustannie wyobrażają sobie rozmaite sytuacje, wcielają się w bohaterów bajek, księżniczki, żołnierzy, rozmawiają ze swoimi pluszakami. W rezultacie, przeniesienie się do zaczarowanej krainy Tatou sprawia, iż komunikacja w języku francuskim staje się dla nich naturalnym i jedynym sposobem porozumiewania się z ulubionym kotkiem. Pragnę dodać, że w tym roku w jednej z moich grup miałam styczność z małą Irlandką, która praktycznie nie знаła żadnego słowa w języku polskim i to właśnie język francuski był pomostem łączącym dwie zupełnie różne kultury, umożliwiającym stworzenie więzów przyjaźni pomiędzy nią a pozostałymi, polskojęzycznymi uczniami. Powrócę jeszcze do kwestii rytuału. Doceniając rolę, jaką odgrywa w życiu młodego adepta, staram się zachować stały rytm moich zajęć. Po powitaniu klasy, następuje faza przygotowawcza, w której uczniowie znajdują jedną z torebek Tatou a odkrycie jej zawartości za pomocą zmysłów, wprowadza ich automatycznie w tematykę lekcji.

W celu dokładniejszego zaprezentowania Państwu sposobu, w jaki odbywa się nauka metodą wielozmysłową w mojej grupie, posłużę się planem lekcji, jaki naszkicowałam, aby wprowadzić słownictwo związane ze zmysłem dotyku. Tatou zjawia się z nową, czerwoną torbą. Pokazuję ją wszystkim, prosząc, by nazwały ją po francusku. Dzieci znają już słowo ‘*sac*’, gdyż kilka lekcji wcześniej podziwiała skarby mieszczące się w niebieskiej torbie w kształcie ucha, jednak kolor jest zupełnie nowy. Nie chcąc ułatwiać im zadania, stawiam pytania, pokazując rozmaite przedmioty: „To jest niebieska torba?” (Odwołuję się do doskonale znanej, pierwszej torebki) „To jest żółta torba?” (Ręką wskazuję żółte, uśmiechnięte słoneczko, przyczepione do sufitu) – „Nie!” – roześmiane dzieci zaprzeczają po raz drugi. Wreszcie, dotykając guziczka w formie biedronki, pytam, czy może ta torba jest czerwona. „Tak! To jest czerwona torba!” – krzyczą dzieci. Następnie, niczym Piotruś Pan z grupą przyjaciół, wyruszamy w podróż do zaczarowanego lasu, który w mgnieniu oka pojawia się na środku sali. Maszerujemy wesoło, śpiewając poznaną wcześniej piosenkę i po chwili zatrzymujemy się

przed pierwszym ‘drzewem’, za którym znajduję parę skarpetek (oczywiście, nasza Nibylandia musi być gotowa jeszcze przed rozpoczęciem zajęć). „Co to jest?” – ze zdziwieniem obserwuję moje znalezisko, podnoszę je do ucha i potrząsam. „Słyszysz?” – zwracam się do dziewczynki stojącej najbliżej mnie i po usłyszeniu odpowiedzi przeczącej, zaczynam obracać przedmiot w rękach mówiąc: „Dotykam, dotykam... o, to jest mile!” Przekazuję rzecz następnej osobie: „Dotknij! To jest mile?” Pomagam jej sformułować odpowiedź i zachęcam, by podała parę skarpetek swojej koleżance, prosząc o powtórzenie naszego eksperymentu. W ten sposób dzieci tworzą łańcuch, na końcu którego znajduje się osoba wkładająca przedmiot naszych badań do czerwonej torby. Wyruszamy w dalszą wędrówkę, by odnaleźć kolejny skarb. Tym razem jest nim grzebień; dotykam go i podskakuję krzycząc: „Oj! To kluje!”. Następnie powtarzam schemat z poprzedniego ćwiczenia. Kiedy grzebień trafi już do torebki, przechodzę na koniec kolejki i od tego momentu dzieci same kontynuują poszukiwania, a moja rola ogranicza się do obserwowania i czuwania nad poprawną wymową. Widok podekscytowanych uczniów, formułujących zdania w języku obcym, sprawia, że zaczynam wierzyć w słuszność zapewnień siostr Agazzi. Ich zdaniem, ćwiczenia tego typu budzą w uczniach naturalną potrzebę komunikowania się, aby poinformować innych o wynikach własnych doświadczeń sensorycznych. Podziwiam łatwość, z jaką moi podopieczni posługują się językiem obcym, żeby osiągnąć ten cel. Kiedy nasza czerwona torba jest już pełna, dumni z naszych ‘lupów’, wracamy do sali.

Czas przejść do fazy realizacyjnej, w której uczniowie zamieniają przedmioty znalezione w ‘lesie’ na obrazki przedstawiające: pluszowego kota, wate, sowę, jeża, piórko itp. Proponuję im zabawę w polowanie na przedmioty klujące bądź mile w dotyku. Zakładam maskę Tatou i rozpoczynam konkurs mówiąc: „Jestem kotkiem Tatou, do mojej czerwonej torby wkładam to, czego dotykam... O, to jest mile!”. Po tych słowach dzieci rzucają się na poszukiwanie odpowiednich obrazków, a osoba, która zgromadzi ich najwięcej, zakłada maskę i prowadzi zabawę. Zachowanie uczniów, pewność ich gestów świadczą o tym, że nie odnoszą się do abstrakcji, ale do wrażeń, których naprawdę doświadczyły (Rurawski 1985: 129). Równocześnie, pragnę zaznaczyć, że podczas tych zajęć nie wprowadzam jeszcze nazw przedmiotów figurujących na kartach, lecz koncentruję się wyłącznie na właściwym wyrażaniu doznań zmysłowych. W ten sposób działałam zgodnie z sugestią Antoniego Popławskiego, który podkreśla, że uczeń nie powinien znać nazwy przedmiotu, nie zbadawszy go wcześniej za pomocą swoich zmysłów (Popławski 1957a: 84).

Na 10-15 minut przed końcem lekcji, dzieci są zazwyczaj troszkę zmęczone i potrzebują się wyciszyć, dlatego właśnie rezerwuję ten czas na wykonanie rozmaitych prac plastycznych, związanych z tematyką kursu. Moi uczniowie z niecierpliwością oczekują tej chwili. Siadamy wszyscy na podłodze, jedna osoba rozdaje kartki, inna otwiera pudełka z kredkami, flamastrami,

nożyczkami. Wreszcie, słuchając piosenek skomponowanych do podręcznika, puszczały wodze naszej wyobraźni i tworzymy fantastyczne dzieła, które wieszamy następnie na gazetce w klasie. Skąd pomysły na słuchanie muzyki w trakcie pracy? Zauważyłam, że chwile relaksu pobudzały dzieci do rozmów, śpiewania piosenek poznanych w przedszkolu, w rezultacie zapytałam siebie, czemu nie wykorzystać tego czasu na doskonalenie francuskiego? Pewnego dnia, włączyłam po prostu magnetofon a maluszki natychmiast zaczęły nucić pod nosem poznane piosenki, powtarzały jakieś pojedyncze słowa.

Nachodzi czas, żeby się pożegnać, jednakże, jeśli dzieci wyjdą po prostu z sali, zostaną nadal 'zaczarowana' i będę mogła mówić wyłącznie po francusku. Należy więc ustawić się w kółku, tak samo, jak na początku zajęć, położyć ręce na magicznym kocie i wypowiedzieć zaklęcie: „Cześć, Tatou!”. Rytuał pożegnalny jest niezmiernie ważny dla moich podopiecznych, traktują go bardzo poważnie i nie zapominają o nim, nawet, jeśli rodzice czekają na nich w drzwiach klasy.

Podsumowując, pozwolę sobie opowiedzieć Państwu anegdotę. W czasie przerwy wielkanocnej obejrzałam popularny program telewizyjny, w którym dzieci śpiewały przeboje znanych, polskich piosenkarzy. Krótka rozmowa z 'przyszłym artystą', nagrana podczas castingu, poprzedzała każdy występ. Tematy dotyczyły różnych dziedzin życia. W jednym przypadku prowadząca zapytała sześciolletnią dziewczynkę, czy uczy się jakiegoś języka obcego. Zaczęłam słuchać uważnie; mała Natalka, bardzo dumna z siebie, odpowiedziała, że od kilku lat uczęszcza na kurs języka angielskiego. Ta odpowiedź wywołała całą serię pytań po polsku (!!!), których słuchałam z rosnącą ciekawością: „Powiedz coś po angielsku!” Zawstydzone dziecko wyznaje, że jeszcze nie potrafi wiele powiedzieć w tym języku, czym dziwi niezmienne prowadzącą: „Na pewno potrafisz coś powiedzieć, przecież uczysz się już od dawna... Powiedz po angielsku, jak się nazywasz?”. Dziewczynka artykułuje zdanie i zachęcona sukcesem dodaje, że zna jeszcze dwa słowa: 'egg' i 'butter'. Organizatorka chwali ją i prosi, by przetłumaczyła następujące zdanie: „Lubię bułkę z jajkiem i masłem”. Dziewczynka odmawia spuszczać wzrok a zawiedziona prezenterka kończy rozmowę. Scena ta wcale nas nie zaskakuje... ileż to razy, my nauczyciele języków obcych w przedszkolach, słyszymy wymówki z ust rodziców niezadowolonych z tego, że ich dzieci nie mówią płynnie w języku obcym po dwóch latach nauki? Uważam, że stosowanie metody wielozmysłowej może sprawić, iż nie będziecie Państwo rozkładać rąk w geście bezsilności, słysząc takie uwagi. Co więcej, będziecie mogli powiedzieć rodzicom, że w rzeczywistości, ich dziecko nie potrafi tłumaczyć z polskiego na inny język, ale umie za to właściwie zareagować na polecenia i pytania zadawane w obcym języku. Proszę spróbować to udowodnić, uczeń z pewnością Państwa nie zawiedzie.

BIBLIOGRAFIA

- Bobrowska-Nowak, W. 1978. *Historia wychowania przedszkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Brzeziński, J. 1987. *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Komenski, J. A. 1973. *Pampaedia*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kot, S. 1930. *Źródła do historii wychowania. Wybór. Vol. 2*. Warszawa: Nakład Gebethnera i Wolffa.
- Kwiatowska, M. (red.) 1985. *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Popławski, A. 1957a. „O rozporządzeniu i wydосkonaleniu edukacji obywatelskiej”, w: Popławski, A. (red.). 1957.
- Popławski, A. 1957b. (red.). *Pisma pedagogiczne*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rurawski, J. 1985. „Związek nauki o języku z problematyką pedagogiki przedszkolnej”, w: Kwiatowska, M. (red.). 1985. 129-131.

Ewa Andrzejewska

Instytut Filologii Germańskiej, Uniwersytet Gdański

KOMPETENCJA DIAGNOSTYCZNA W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH DLA I ETAPU EDUKACYJNEGO

Diagnostic competence in foreign language teacher
training for the first educational stage

In the area of foreign language teaching to young learners, the view that legitimacy of and the need for assessment of the language development becomes increasingly meaningful. Assessment is considered to exert a positive influence on students and to organize the learning process. Teacher's diagnostic competence is linked to the increased interest in assessment. It is defined as the ability to recognize and interpret the language development of a student. The diagnostic competence requires from the teacher numerous skills, which are developed during academic education. The following article focuses on the conditioning of teaching of the diagnostic competence in context of the current conceptions on assessment of young learner's language development.

1. Wstęp

W ostatnich latach odnotować można zwiększone zainteresowanie ewaluacją w edukacji, w tym także w nauczaniu języków obcych. Tendencja ta dotyczy również wczesnoszkolnego nauczania języków obcych i przejawia się w rozwoju technik testowania i oceniania oraz zwiększonej refleksji teoretycznej dotyczącej oceny rozwoju językowego uczniów (por. m.in. Edelenbos-Kubanek 2004a; Keßler 2006; Schlüter 2006; Edelenbos 2007; Weskmap 2008). Zainteresowanie ewaluacją wynika m.in. z dążenia do jakości w nauczaniu, wprowadzania międzynarodowych standardów, popularności testów międzynarodowych oraz decyzji politycznych regulujących szkolne nauczanie języków obcych (np. obligatoryjny charakter wczesnoszkolnego nauczania języków obcych). Sytuacja ta stawia nowe wymagania wobec nauczyciela

języków obcych w dziedzinie ewaluacji. Treść i zakres tych wymagań próbuje wyrazić koncepcja *kompetencji diagnostycznej nauczyciela*.

Pojęcie kompetencji diagnostycznej nauczyciela języków obcych pojawiło się na początku XXI wieku w pracach Kubanek-German (2003), Edelenbosa i Kubanek-German (2004a, 2004b) i zostało rozwinięte w tych modelach wczesnoszkolnego nauczania języków obcych, które dążą do równoważenia celów ogólnorozwojowych z lingwistycznymi. Zamierzeniem tego artykułu jest przedstawienie podstawowych kontekstów kompetencji diagnostycznej nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej, warunków rozwoju tej kompetencji w procesie kształcenia akademickiego oraz znaczenia kompetencji diagnostycznej dla kwalifikacji nauczyciela XXI wieku.

2. Jak definiowana jest kompetencja diagnostyczna nauczyciela języków obcych?

W literaturze przedmiotu *kompetencja diagnostyczna* nauczyciela języków obcych najogólniej rozumiana jest jako umiejętność rozpoznawania i interpretacji rozwoju językowego ucznia oraz wykorzystanie pozyskanych informacji do właściwego stymulowania indywidualnych procesów uczenia się języka obcego (por. Kubanek-German 2003; Kubanek-German i Edelenbos 2004; Keßler 2006; Bliesener 2007). Kompetencji diagnostycznej przypisywane są ogólne konotacje, nie zaś wskazywanie na błędy w nauczaniu, czy ustalanie braków w opanowaniu materiału programowego. Trzeba zwrócić uwagę na fakt, że proponowane koncepcje, poza wspólną kategorią *umiejętności rozpoznawania i interpretacji rozwoju językowego dziecka*, różnią się ze względu na podejście do sposobu pozyskiwania danych oraz kontekstu ich interpretacji. Z jednej strony są to koncepcje skupione wokół określonej teorii przyswajania języka, opierające diagnozę na analizie lingwistycznej i specjalnie przygotowanych instrumentach diagnostycznych (Pienemann 2006; Keßler 2006; Keßler i Kohli 2006). W pozostałych modelach (Kubanek-German 2003; Vogt 2006; Bliesener 2007) – obok analizy lingwistycznej – rozpoznawanie i interpretacja rozwoju językowego wspomagane są monitorowaniem intelektualnego i społeczno-emocjonalnego rozwoju dziecka. Kompetencja diagnostyczna, jak wynika z analizy odnośnej literatury przedmiotu, obejmuje wiedzę i umiejętności nauczycieli w zakresie rozpoznawania i interpretacji rozwoju językowego, jest koncepcją rozwijającą się w kontekście określonego nastawienia do wczesnoszkolnego nauczania języków obcych oraz nowych wymagań wobec kwalifikacji nauczyciela.

3. Teoretyczne podstawy kompetencji diagnostycznej

3.1. Ocenianie we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych

Koncepcja kompetencji diagnostycznej związana jest z tymi nurtami wczesnoszkolnego nauczania języków obcych, które przyznają, że ocenianie wpły-

wa pozytywnie zarówno na uczniów jak i na organizację procesu nauczania (Cameron 2001, w: Weskamp 2008: 4). Podejście takie nie jest oczywiste, gdyż nauczanie języków obcych uznawano jeszcze na początku XXI za „oazę” na obszarze glottodydaktyki, gdzie nauczyciel zwolniony był z uciążliwych dla niego czynności oceniania umiejętności uczniów. Pogląd ten reprezentowała m.in. Klippel (2001: 21-22), przywołując na nowo nastawienie do nauczania dzieci z lat 90. Uważano wówczas, że ocenianie zakłóca bez troski i zabawowy charakter wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. Hellwig (1995) występował przeciwko naciskowi na ewaluację osiągnięć w nauczaniu języka obcego w szkole podstawowej, a w szczególności odrzucał stosowanie testów, które związane były z koncepcjami lat 70. XX wieku¹. Nieprzychylnie nastawienie wobec oceniania rozwoju językowego wynikało również z akcentowania ogólnopedagogicznych celów nauczania języków obcych tj. motywacja, kompetencja międzykulturowa, rozwijanie świadomości językowej oraz strategii uczenia się, w tym zdolności do autonomicznego uczenia się. Na ten nurt w podejściu do nauczania dzieci języków obcych wskazują prace rozważające aktualne podejście do problemów ewaluacji: „We wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych dominuje nadrzędność celów ogólnorozwojowych nad lingwistycznymi, a więc przeważa potencjał, aktualny stan rozwoju, wysiłek, zaangażowanie nad umiejętnościami czysto językowymi” (Zawadzka-Bartnik 2007: 161). Negatywne nastawienie wobec oceniania rozwoju językowego na tym etapie edukacji, na co zwracał uwagę Edmondson (2002), wynikało ponadto z braku narzędzi diagnostycznych, które mogłyby stanowić przeciwwagę dla wyników *Raportu Brustall*, które interpretowano na niekorzyść wczesnego nauczania języków obcych.

3.2. Rozwój językowy we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych

Współcześnie coraz częściej podkreśla się, że nauczanie języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej powinno przynosić konkretne wyniki w zakresie umiejętności językowych (Keßler 2006; Mindt i Wagner 2007; Weskamp 2008). Uniwersalnym punktem odniesienia do formułowania standardów osiągnięć uczniów jest obecnie ESOKJ³. Do poziomów biegłości językowej

¹ Standaryzowane testy osiągnięć z języka angielskiego dla uczniów 3 i 4 klasy szkoły podstawowej zastosowane zostały w projekcie Brunszwickim (1970-1975, publikacja wyników 1977). Przykładowy opis standaryzowanego testu osiągnięć z języka angielskiego i jego analiza w: Doye 1993: 74-76.

² *Raport Brustall* opublikowany w 1979 roku dowodził, że dzieci, które dwa lata wcześniej niż ich rówieśnicy rozpoczęły naukę języka obcego, nie wykazywały wyższych umiejętności językowych w porównaniu z dziećmi bez „wczesnego początku” (Edmondson 2002: 59).

³ *Europejski system opisu kształcenie językowego* (2003) – polskie tłumaczenie wydane w 2001 roku przez Radę Europy dokumentu *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.

wyróżnionych w ESOKJ odwołują się autorzy podręczników dla dzieci, programów nauczania oraz egzaminów certyfikacyjnych. Jednocześnie wskazuje się na nieadekwatność zarówno liczby poziomów biegłości, jak i ich wskaźników w ESOKJ (por. m.in. Mindt 2003: 3; Komorowska 2005: 46 i in.; Kolb 2007: 101; Mindt i Wagner 2007: 29-35). Ponieważ cały okres nauki w młodszych klasach szkoły podstawowej dotyczy tego samego poziomu (A1), nie można wskazać na poczynione postępy poprzez przejście do kolejnego poziomu. Edelenbos i Kubanek (2007), by pokonać tę trudność wprowadzili wewnętrzny podział poziomu A1 na A1.1, A1.2. Schlüter (2004) oraz Mindt i Schlüter (2007) uszczegółowili wskaźniki rozwoju językowego ESOKJ na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej. Różne są natomiast źródła na podstawie, których powstają inwentarze leksykalne i gramatyczne. Opis Mindta i Schlütera (2007) przygotowany został w oparciu o dane empiryczne dotyczące rozwoju języka pierwszego, zaś Pienemann (2006) wykorzystuje wyniki badań dotyczących *Interjęzyka*. Wyróżnił on dla języka angielskiego, jako języka obcego, sześć poziomów. Każdy poziom to właściwe dla niego struktury morfo-syntaktyczne, które na danym etapie mogą zostać przyswojone. Nauczyciel, dysponując wiedzą na temat tego, co i na jakim etapie kształcenia może być przez ucznia opanowane, dokonuje interpretacji rozwoju językowego ucznia, by kompetentnie stymulować ten rozwój. Ważne znaczenie przypisuje się identyfikacji i interpretacji *błędów* oraz działaniom interwencyjnym (Asheuer 2003; Kubanek-German 2003; Keßler 2006). Za błąd w tych ujęciach uznaje się niezgodność z normą właściwą dla danego etapu rozwoju językowego. Umiejętność interpretacji błędu dotyczy jego analizy lingwistycznej, ale również obejmuje poszukiwania wielorakich przyczyn błędów językowych, biorąc pod uwagę m.in. aktualne nastawienie emocjonalne dziecka, jego stan zdrowia, czynniki zewnętrzne oraz działalność dydaktyczną nauczyciela.

3.2.1. Instrumenty diagnostyczne we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych

Wraz z rozwojem koncepcji kompetencji diagnostycznej pojawiły się dążenia do opracowania profesjonalnych materiałów opartych na teoriach przyswajania języka, które powinny uwzględniać naukowe normy testowania (Schlüter 2004; Keßler 2006; Kierepka i in. 2007; Edelenbos i Kubanek 2007: 33). Repertuar stosowanych aktualnie we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych materiałów diagnostycznych obejmuje:

- zadania pozwalające ocenić rozwój poszczególnych sprawności językowych przygotowane przez autorów podręczników, programów nauczania i materiałów uzupełniających (por. Szpotowicz 2002); kontrola obejmuje głównie rozumienie ze słuchu oraz coraz częściej też sprawność mówienia (Diehr 2006; Bartholomé 2007; Sambanis 2007); materiały testowe tego typu odzwierciedlają dotychczasowe

doświadczenia uczniów i mają charakter „treningu przedtestowego” (Komorowska 2005: 45); są one, jak przypomina Edelenbos (2007), najczęściej stosowanym sposobem zdobywania informacji o umiejętnościach językowych uczniów w młodszym wieku szkolnym;

- zadania komunikacyjne, dzięki którym dąży się do uzyskiwania informacji o rozwoju językowym ucznia w warunkach zbliżonych do naturalnych sytuacji porozumiewania się (Pienemann 2006; Keßler 2006);
- standaryzowane, opracowane przez ekspertów, testy mające charakter testów biegłości (np. Edelenbos i Kubanek 2007);
- karty obserwacji – alternatywne wobec testów instrumenty ewaluacji, które obejmują różne typy obserwacji i dotyczą wielorakich kontekstów rozwoju językowego ucznia (np. Vogt 2006);
- *Europejskie portfolio językowe* – jako instrument wspomagający interpretację rozwoju językowego ucznia poprzez porównanie samooceny i oceny zewnętrznej (por. m.in. Kolb 2007; Mindt i Wagner 2007: 179).

Różnorodność materiałów diagnostycznych stanowi korzystną sytuację w procesie edukacyjnym. Właściwe zaś ich zastosowanie zależy od metodologicznych i aksjologicznych kompetencji nauczyciela.

3.3. Kompetencja diagnostyczna w kontekście kwalifikacji współczesnego nauczyciela języków obcych

Kompetencja diagnostyczna nauczyciela podobnie jak inne jego kompetencje zawodowe są w aktualnej literaturze przedmiotu definiowane jako *dyspozycje* do rozwiązywania zadań odpowiednio do danej sytuacji nauczania (Zawadzka 2004: 109 i in.). Stanowią one pomoc w organizowaniu i realizacji działań dydaktycznych, ale nie mogą być gotowymi rozwiązaniami. Zasadniczą rolę odgrywa umiejętność samodzielnego tworzenia wiedzy (*kompetencja metodologiczna*), jak również zdolność do krytycznej refleksji i samooceny. Nabywanie i rozwój kompetencji diagnostycznej determinowane są poprzez wartościowanie własnych działań dydaktycznych (*kompetencja aksjologiczna*). Zdaniem Kwiatkowskiej (2008: 42) kompetencja aksjologiczna jest „podstawą rozumienia działania pedagogicznego jako procesu, w którym człowiek uczestniczy w stawianiu się drugiego człowieka”. Rozwijanie kompetencji diagnostycznej w tym kontekście wymaga podejścia metodologicznego opartego na integracji poznania teoretycznego z praktycznym, uwzględniającego teorie subiektywne oraz zasady pedagogiki humanistycznej.

4. Kształcenie kompetencji diagnostycznej

Standardy kształcenia nauczycieli języków obcych wymieniają *ocenianie i ewaluację* wśród treści programowych psychologii, pedagogiki oraz dydaktyki

przedmiotowej. Przyszły nauczyciel, jak wynika z opisu sylwetki absolwenta⁴, powinien posiadać przygotowanie do badania i oceniania osiągnięć uczniów, a także umieć wspierać ich rozwój intelektualny. Kompetencja diagnostyczna stawia wysokie wymagania wobec nauczycieli, ale nie mniejsze wymagania dotyczą rozwijania tej kompetencji w toku kształcenia akademickiego.

4.1. Integracja teorii z praktyką

W przygotowaniu nauczyciela do zawodu doniosłe znaczenie odgrywa integracja wiedzy teoretycznej z praktycznym działaniem dydaktycznym. U podstaw tego przeświadczenia leży przekonanie, że zdobywanie wiedzy i umiejętności praktycznych w odizolowany sposób, w odmiennych warunkach edukacyjnych, na uczelni i w szkole, powoduje, że przyszły nauczyciel nie odczuwa potrzeby łączenia teorii i praktyki (Andrzejewska 2008). Integracja teorii i praktyki może być silniejsza, gdy nauczyciel akademicki łączy zajęcia na uczelni ze sprawowaniem opieki nad praktykami. Dla rozwoju kompetencji diagnostycznej nauczycieli języków obcych właściwsza jest organizacja praktyk ciągłych, odbywanych w trakcie roku akademickiego. Pozwala to na obserwację przyrostu umiejętności uczniów i wypróbowanie różnych materiałów diagnostycznych oraz umożliwia doświadczenie oceniania jako spójnego elementu procesu uczenia się.

Kształcenie kompetencji diagnostycznej w modelu integracyjnym ułatwia planowanie sytuacji ewaluacyjnych. W początkowym etapie przygotowania do zawodu student prowadzący lekcję staje wobec różnorodnych zadań związanych z działaniem dydaktycznym. W takiej sytuacji trudno mu zachować dystans w stosunku do prowadzenia zajęć, by poświęcić uwagę procesom diagnostycznym. Warto wówczas wcześniej dokonać wyboru aspektów obserwacji, fazy lekcji, w której będzie prowadzona i przeanalizować możliwe kryteria. Należy też wybrać grupę uczniów, bądź ucznia, na których skupiona zostanie uwaga (por. Groß 2005: 204). Jest to ważne, ponieważ nauczyciele koncentrują uwagę zazwyczaj na tych samych uczniach, którzy w dominujący sposób dają o sobie znać podczas lekcji. Profesjonalnemu rozumieniu, interpretacji i przewidywaniu działań praktycznych w naturalnych warunkach szkolnych służy wiedza teoretyczna. Na skuteczność integracji teoretycznej wiedzy akademickiej z praktyką, jak przypomina Kwiatkowska (2008), wpływa podejście do *osobistych teorii* studenta.

⁴ Standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych (Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji i Sportu z dnia 7 września 2004 r., poz. 2110).

4.2. Wiedza i doświadczenia pedagogiczne studenta

Jeżeli praktyki studenckie przebiegają w odizolowaniu od zajęć teoretycznych, obserwacja lekcji w szkole oraz własne działania dydaktyczne i ich interpretacja odzwierciedlają w znacznej mierze *teorie osobiste*⁵ studentów (Kwiatkowska 2008: 130-134). Badania nad rozwojem zawodowym nauczyciela zwracają uwagę na rolę wiedzy osobistej, która wynika z dotychczasowych doświadczeń w roli ucznia (por. Schocker-von-Ditfurth 2003: 91-93). Szczególnie w zakresie ewaluacji wiedza osobista jest mocno utrwalona ze względu na emocjonalny charakter związany z sytuacjami oceniania. Każdy student ma także określone subiektywne wyobrażenie o dziecku jako dobrym uczniu, inaczej definiuje sukces w nauce języka obcego oraz potrzebę i sposoby oceniania rozwoju językowego. Procesy diagnostyczne oraz wiedza osobista powinny być przedmiotem refleksji już na początku praktyki pedagogicznej. Student może np. przygotować pracę na temat *Ocenianie na lekcjach języka obcego z perspektywy moich uczniowskich doświadczeń*, a następnie wraz z innymi uczestnikami seminarium zinterpretować przygotowany tekst w kontekście nastawienia do testowania i wiedzy o ocenianiu. Z drugiej strony do uświadamiania teorii osobistych dochodzić może podczas dyskusji nad wypełnionymi przez studentów arkuszami obserwacji, czy w trakcie analizy różnorodnych dokumentacji lekcji (np. zapis DVD). Uzasadnienie własnych zachowań ewaluacyjnych oraz poszukiwanie dla nich różnych wyjaśnień otwiera drogę do tworzenia nowej wiedzy i nowych umiejętności. Nie należy zapominać, że rozwijanie kompetencji diagnostycznej przyszłych nauczycieli dokonuje się w sytuacji, gdy sami są poddawani ocenie. Podejście nauczycieli akademickich do oceniania studentów jest także ważnym kontekstem rozwijania kompetencji diagnostycznej.

4.3. Kompetencja diagnostyczna jako proces

W opisie rozwoju kompetencji diagnostycznej, przygotowanym przez Edelenbosa i Kubanek-German (2004a: 278-280) wymieniane są stopnie opanowania umiejętności nauczycielskich w zakresie oceniania rozwoju językowego uczniów na wzór opisu poziomów biegłości ESOKJ. Pierwszy poziom obejmuje intuicyjne i wyizolowane obserwacje, ostatni najwyższy to kompetencje profesjonalne. Poszczególne stopnie różnią się zakresem wykonywanych działań diagnostycznych oraz poziomem samodzielności (np. stosowanie istniejących testów, adaptacja testów, samodzielne tworzenie testów). Dla rozwoju kompetencji diagnostycznej konieczne jest, jak podkreślają Kubanek-German i Edelenbos (2004) podejście oparte na dialogu. Wspiera ono umiejętność rozumienia wieloznaczności zjawisk, pozwala na namysł nad

⁵ *Teorie osobiste* to, zgodnie z ujęciem Kwiatkowskiej (2008: 110-112), wiedza i doświadczenie pedagogiczne (przyszłego) nauczyciela zdobyte w trakcie bycia uczniem.

własnym działaniem dydaktycznym w odniesieniu do różnorodnych punktów widzenia. Ważne jest, aby w dialogu brało udział wiele podmiotów (pozostali studenci uczestniczący w praktykach pedagogicznych, nauczyciel nauczania początkowego, nauczyciel akademicki, uczniowie i ich rodzice), gdyż każdy punkt widzenia wnosi inne informacje, ale też żaden nie jest pozbawiony ograniczeń. Innym warunkiem rozwijania kompetencji diagnostycznej jest motywacja do refleksji nad własnym działaniem ewaluacyjnym, wynikająca z podmiotowego pojmowania roli nauczyciela.

5. Podsumowanie

Koncepcja kompetencji diagnostycznej rozwinęła się i rozwija dalej zarówno na skutek dążeń do podniesienia jakości kształcenia, jak i pod wpływem zmian wewnątrz dyscypliny, jaką jest wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Duży wpływ na jej konkretyzację wywiera aktualne podejście do kwalifikacji nauczyciela rozumianych jako kompetencja do samodzielnego tworzenia wiedzy oraz nowa rola nauczyciela doradcy, wspierającego rozwój ucznia. W każdym z tych kontekstów rozwój kompetencji diagnostycznej widzieć można jako szansę dla nauczyciela, jego pozycji zawodowej i procesu stawiania się profesjonalnym praktykiem. Działania polityków prowadzące do podnoszenia rangi testowania zewnętrznego, w tym zwiększonej aktywności komercyjnych ośrodków egzaminacyjnych, pomniejszyły rolę nauczycieli w tej dziedzinie. Jak słusznie zwraca uwagę Komorowska (2005: 49), koncentracja na testowaniu zewnętrznym „daje władzę ośrodkom egzaminacyjnym nie tylko nad uczniami, ale także nad nauczycielami i autorami materiałów”. Kształcenie kompetencji diagnostycznej pozwoli nauczycielom na profesjonalny udział w testowaniu i ocenianiu poprzez znajomość i rozumienie aktualnych sposobów testowania. Rozwój kompetencji diagnostycznej w kontekście nauczania języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej stanowi dla nauczyciela szansę na aktywny, samodzielny wgląd w procesy uczenia się języka przez dzieci. Aktualnie pojawiającą się tendencją jest postulat kształcenia umiejętności pozyskiwania i interpretacji rozwoju językowego ucznia w kontekście wielojęzyczności. Z jednej strony podkreśla się konieczność uwzględniania w diagnozie wpływu języka kraju pochodzenia u dzieci z rodzin imigrantów, z drugiej strony zwraca się uwagę na specyfikę rozwoju umiejętności językowych w sytuacji uczenia się więcej niż jednego języka obcego (Hufeisen 2008).

Akcentowane w kompetencji diagnostycznej umiejętności metodologiczne (samodzielne tworzenie wiedzy) i aksjologiczne (wartościowanie własnych działań dydaktycznych) stawiają przed nauczycielami szczególnie wysokie wymagania. Wyzwanie dla nich tworzy konflikt pomiędzy teorią kompetencji nauczycielskich, a coraz silniejszymi wpływami polityki edukacyjnej na testowanie osiągnięć ucznia. Może to niestety utrwalac sytuację, na którą wskazały wcześniejsze badania Wysokiej (2003: 95) „nauczyciele wiedzę na

temat kontroli i oceniania wyników w nauce uważają za niepotrzebną, gdyż korzystają wyłącznie z gotowych testów z opracowaną punktacją, a nawet propozycją stopni”.

BIBLIOGRAFIA

- Ahrens, R. i Weier, U. (red.). 2005. *Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Andrzejewska, E. 2008. „Kształcenie nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej”. *Języki Obce w Szkole* 3. 64-68.
- Asheuer, U. 2003. „Oops, I did it again! Der Umgang mit dem Fehler im Englischunterricht”, w: Edelhoff, Ch. (red.). 2005. 132-142.
- Bartholomé, Ch. 2007. „Zur Praxis der Leistungsbewertung im frühen Fremdsprachenunterricht. Ergebnisse einer Lehrerbefragung an Thüringer Grundschulen”, w: Kierepka, A., Klein E. i Krüger, R. (red.). 2007. 73-85.
- Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F. G. i Krumm, H.-J. (red.). 2002. *Neue curriculare unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Bliesener, U. 2007. *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Standards für die Lehrerbildung*. München: Domino Verlag.
- Diehr, B. 2006. „Fünf Thesen zur Beurteilung der Sprechleistung im ergebnisorientierten Englischunterricht in der Grundschule”, w: Schlüter, N. (red.). 2006. 10-18.
- Doye, P. 1993. „Fremdspracherziehung in der Grundschule”. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4. 48-90.
- Doye, P. (red.). 2005. *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- Edelenbos, P. 2007. „Wie können schüler- und lehrerfreundliche Tests im Frühbeginn aussehen?”. *Frühes Deutsch* 10. 54-55.
- Edelenbos, P. i Kubanek-German, A. 2004a. „Teacher assessment: the concept of diagnostic competence”. *Language Testing* 21. 259-283.
- Edelenbos, P. i Kubanek-German, A. 2004b. „Fremdsprachenfrühbeginn: auf der Spur von einigen neuen Entwicklungen in Europa”. *Frühes Deutsch* 2. 4-7.
- Edelenbos, P. i Kubanek, A. 2007. *Wortschatztest. Englisch in der Grundschule. Teil 1. Klasse 3*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Edelhoff, Ch. (red.) 2003. *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus*. Frankfurt am Main: Schroedel.
- Edmondson, W. 2002. „Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung: je mehr, je besser?”, w: Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F. G. i Krumm, H.-J. (red.). 2002. 55-65.
- Groß, Ch. 2005. „Leistungsbeobachtung und Leistungsbewertung”, w: Doye, P. (red.). 2005. 199-215.

- Hellwig, K. 1995. *Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen*. Ismaning: Hueber.
- Hermes, L. i Klippel, F. (red.). 2003. *Früher oder später? Englisch in der Grundschule und Bilingualer Sachfachunterricht*. Berlin i München: Langenscheidt.
- Hufeisen, B. 2008. „Wieso ist Mehrsprachigkeit ein solch aktuelles Schlagwort?“. *Frühes Deutsch* 14. 4-7.
- Jodłowiec, M. i Nizegorodcew, A. (red.). 2007. *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Keßler, J.-U. 2006. *Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren*. Tübingen: Narr.
- Keßler, J.-U. i Kohli, V. J. 2006. „Erhebung von Sprachprofilen im frühen Englischerwerb: Kommunikative tasks in Forschung und Fremdsprachenunterricht“, w: Pienemann, M., Keßler, J.-U. i Roos, E. (red.). 2006. 89-96.
- Kierepka, A., Krüger, R., Mertens, J. i Reinfried, M. (red.) 2004. *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Kierepka, A., Klein, E. i Krüger, R. (red.). 2007. *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Klippel, F. 2001. *Englisch in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Kolb, A. 2007. *Portfolioarbeit. Wie Grundschulkinder ihr Sprachenlernen reflektieren?* Tübingen: Narr.
- Komorowska, H. (red.). 2002. *Ewaluacja w nauce języka obcego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Komorowska, H. 2005. „Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia“. *Języki Obce w Szkole* 6. 41-51.
- Kubaneck-German, A. 2003. *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2. Didaktik der Gegenwart*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Kubaneck-German, A. i Edelenbos, P. 2004. „Konzept einer diagnostischen Kompetenz von Fremdsprachenlehrern“. *Fremdsprachen Frühbeginn* 4. 10-13.
- Kubaneck-German, A. i Edelenbos, P. 2005. „‘Diagnostic competence’ as a key qualification of the foreign language teacher in the 21st century“, w: Ahrens R. i Weier U. (red.). 2005. 91-103.
- Kwiatkowska, H. 2008. *Pedagogologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Mindt, D. 2003. „Europäischer Referenzrahmen ausreichend?“. *Fremdsprachen Frühbeginn* 6. 3.
- Mindt, D. i Wagner, G. 2007. *Lernstand im Englischunterricht. Ermittlung und Bewertung. Für die Klassen 3 und 4*. Berlin: Cornelsen.
- Mindt, D. i Schlüter, N. 2007. *Ergebnisorientierter Englischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Pienemann, M. 2006. „Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht“, w: Pienemann, M., Keßler J.-U. i Roos, E. (red.). 2006. 33-63.
- Pienemann, M., Keßler J.-U. i Roos, E. (red.). 2006. *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn: Schöningh.

- Sambanis, M. 2007. *Sprache aus Handeln. Englisch und Französisch in der Grundschule*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schocker-von-Ditfurth, M. 2003. „Fremdsprachenlehrausbildung für die Primarstufe: Erfahrungen mit praxisbezogenen und teilnehmerorientierten Didaktikseminaren”, w: Hermes, L. i Klippel, F. (red.). 2003. 87-100.
- Schlüter, N. 2004. „Die Beschreibung von Könnensprofilen für den Englischunterricht der Grundschule unter Berücksichtigung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens”, w: Kierepka, A., Krüger, R., Mertens, J. i Reinfried, M. (red.). 2004. 119-125.
- Schlüter, N. 2006. *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen*. Berlin: Cornelsen.
- Szpotowicz, M. 2002. „Ocena wyników nauczania języka obcego w klasach I-III szkoły podstawowej”, w: Komorowska, H. (red.). 2002. 65-84.
- Vogt, K. 2006. „Instrumente zur Leitungsbeurteilung der mündlichen Sprachproduktion”, w: Schlüter, N. (red.). 2006. 19-26.
- Weskamp, R. 2008. *Die Entwicklung und Erprobung diagnostisch-formativer Leistungsbeurteilungsinstrumente für das frühe Fremdsprachenlernen*. Norderstedt: Grin.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.
- Zawadzka-Bartnik, E. 2007. „Stare i nowe problemy ewaluacji”, w: Jodłowiec, M. i Niżegorodcew, A. (red.). 2007. 155-166.

Część V

PROGRAMY NAUCZANIA,
ETAPY EDUKACYJNE,
EGZAMINY

Mariusz Trawiński

Instytut Neofilologii

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH DO WYBORU I OCENY PROGRAMÓW NAUCZANIA¹

Language teachers' preparation for syllabus selection
and evaluation

Syllabus selection and evaluation seems to be one of the most neglected problems in language teacher education. The aim of this paper is to assess language teachers' preparation to deal with the abundance of syllabi available to them, and particularly their ability to select and evaluate a language teaching syllabus. The paper presents the results of the research conducted among the English language teachers, the purpose of which was to analyze their 'syllabus awareness', i.e. their familiarity with the syllabi they use, their ability to evaluate the syllabi, and the procedures applied for the syllabus selection in their schools. The research conclusions indicate a necessity to modify the language teacher education system. Focusing on teaching the language skills, as is the case currently, considerably reduces the autonomy of a teacher as a creator of the didactic process. A teacher, having no skill of a critical syllabus evaluation, may be strongly affected by the marketing actions of the printing houses, which does not necessarily lead to the better quality teaching.

1. Wstęp

Kształcenie uniwersyteckie przyszłych nauczycieli języków obcych koncentruje się w znacznym stopniu na rozwijaniu kompetencji psycho-pedagogicznych, ułatwiających zapobieganie i rozwiązywanie konfliktów typowych dla środo-

¹ Za pomoc w przeprowadzeniu badań dziękuję pani Dominice Tokarz.

wiska szkolnego oraz kompetencji dydaktycznych, dających przyszłemu nauczycielowi możliwość poprawnego skonstruowania lekcji języka obcego, odpowiedniego doboru materiałów dydaktycznych i technik nauczania oraz oceny pracy ucznia. Wydaje się, że jednym z zaniedbywanych elementów kształcenia dydaktycznego nauczycieli języków obcych jest problematyka związana z selekcją oraz oceną programów nauczania, z którymi nauczyciel styka się w swojej pracy.

Programy nauczania języków obcych w polskim systemie oświaty dają nauczycielom znaczną możliwość wyboru. Istnieją alternatywne rozwiązania dla wszystkich etapów kształcenia, umożliwiające stosowanie różnorodnych metod i technik nauczania. Oczywiście dominujące jest podejście komunikacyjne „(...) i według tego podejścia przygotowywane są wszelkie materiały nauczania” (Komorowska 2005: 80), jednak możliwość wyboru programów autorskich pozwala na mniej ortodoksyjne podejście do nauczania języków obcych. Program nauczania nie stanowi więc ograniczenia dla nauczyciela poszukującego alternatywnych rozwiązań dydaktycznych, natomiast wydaje się, że samo przygotowanie nauczyciela do ewaluacji i selekcji dostępnych programów nauczania nie daje mu odpowiedniej wiedzy i umiejętności, by mógł on sięgnąć po nowatorskie rozwiązania.

2. Cel badań

Celem niniejszych badań było sprawdzenie, jakie programy nauczania są wybierane do zastosowania w różnych typach szkół, jakie kryteria i procedury stosują nauczyciele przy wyborze programu, oraz czego oczekują od programu. Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Które programy nauczania języka angielskiego są stosowane w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach?
2. Jak oceniane są wybrane programy nauczania, oraz jakie są oczekiwania wobec programu nauczania?
3. Jakie kryteria są podstawą selekcji oraz jak przebiega proces wyboru programu nauczania?

3. Próba badawcza

W celu osiągnięcia maksymalnie obiektywnego wyniku badań, odzwierciedlającego typową sytuację polskiego szkolnictwa, starano się zróżnicować próbę badawczą zarówno geograficznie, jak i pod względem zawodowym (wiek, staż, stopień rozwoju zawodowego). Badania przeprowadzono wśród nauczycieli (n=83) w trzech typach szkół: szkoła podstawowa (n=28), gimnazjum (n=28), liceum (n=27) w województwie małopolskim, zarówno w dużych miastach (Kraków), miastach powiatowych (Gorlice, Nowy Sącz), jak i mniejszych miejscowościach regionu (Bobowa, Jabłonka). Wśród bada-

nych byli nauczyciele o różnym stażu i stopniu rozwoju zawodowego. Poniższa tabela przedstawia szczegółowy opis próby badawczej:

Cecha	Liczba	Procent
Płeć:		
Kobieta	72	86,7
Mezyczna	11	13,3
Staż (przeciętnie):	5,9	
Stanowisko:		
Stażysta	17	20,5
Kontraktowy	31	37,5
Mianowany	20	24,1
Dyplomowany	15	18,1

Tabela 1: Opis próby badawczej.

4. Narzędzia badawcze

Podstawowym narzędziem badawczym był kwestionariusz, składający się z pytań odpowiadających poszczególnym pytaniom badawczym. Część poświęcona pierwszemu pytaniu badawczemu była oparta na spisie programów nauczania języka angielskiego akredytowanych przez MENIS na rok szkolny 2006/2007 (Tabela 2).

Typ szkoły	Programy akredytowane
Przedszkole	6
Szkoła podstawowa (klasa 1-3)	16
Szkoła podstawowa (klasa 4-6)	12
Gimnazjum	17
Liceum ogólnokształcące, technikum	16
Razem	67

Tabela 2: Programy nauczania języka angielskiego dla różnych typów szkół.

Zadaniem badanych nauczycieli było określenie programu nauczania, z którego korzysta poprzez podanie jego nazwy, autora, wydawnictwa, lub opisowa charakterystyka stosowanego programu. Kolejna część kwestionariusza, to ocena stosowanych programów w oparciu o system ewaluacji zaproponowany przez Komorowską (2005: 48-49). Ostatnia część kwestionariusza to pytanie o procedury prowadzące do selekcji programu stosowane w danej szkole: kto dokonuje wyboru, na jakiej podstawie, ile programów jest analizowanych przed ostateczną selekcją?

4. Wyniki badań

4.1. Świadomość stosowanych programów nauczania

Ponad 80 procent badanych nauczycieli (80,7%) było w stanie zidentyfikować program nauczania, który stosują w swoich szkołach. Podstawą identyfikacji najczęściej była *nazwa wydawnictwa* (54,2%), które opublikowało dany program, oraz numer akredytacji (51,8%). Autor programu, czy jego tytuł nie stanowiły dobrej podstawy do identyfikacji programu: większość nauczycieli nie była w stanie podać tych danych. Nauczyciele, którzy nie potrafili zidentyfikować programu nauczania, którym się posługują najczęściej podawali tytuł podręcznika.

4.2. Wybierane programy nauczania

Interesującym wynikiem badań jest *samo-ograniczanie się nauczycieli do kilku wybranych programów*, wobec dostępnych kilkunastu dla każdego z badanych typów szkół. W szkołach podstawowych prawie jedna trzecia nauczycieli (32,1%) opiera się na jednym programie nauczania. Tylko pięć spośród dwunastu proponowanych programów jest realizowana w badanych szkołach (Tabela 3).

Lp.	Nr akredytacji – wydawnictwo	Procent nauczycieli
1.	DKW-4014-42/99 – PWN	17,9
2.	DKW-4014-59/99 – OUP	32,1
3.	DKW-4014-6/00 – Juka	3,6
4.	DKW-4014-13/00 – WSiP	0,0
5.	DKW-4014-17/00 – CUP	0,0
6.	DKW-4014-43/00 – Pearson Education Polska	21,4
7.	DKW-4014-126/00 – Macmillan Polska	0,0
8.	DKW-4014-22/01 – Egis	0,0
9.	DKOS-5002-8/04 – MM Publications Polska	0,0
10.	DKOS-5002-17/04 – Glottiverbum	0,0
11.	DKOS-5002-9/05 – Macmillan Polska	7,1
12.	DKOS-5002-53/05 – Idea	0,0
13.	Brak odpowiedzi	17,9
Razem:		100,0

Tabela 3: Wybierane programy nauczania: szkoła podstawowa.

Podobne zjawisko zaobserwowano w gimnazjach. Spośród siedemnastu dostępnych programów nauczania, nauczyciele koncentrują się na wybranych pięciu, a prawie jedna trzecia nauczycieli (28,6%) korzysta z jednego z proponowanych programów, pozostałe pomijając całkowicie w swoich wyborach (Tabela 4).

Lp.	Nr akredytacji – wydawnictwo	Procent nauczycieli
1.	DKW-4014-113/99 – OUP	7,1
2.	DKW-4014-123/99 – OUP	3,6
3.	DKW-4014-11/00 – Macmillan/Heinemann	0,0
4.	DKW-4014-12/00 – Juka	0,0
5.	DKW-4014-14/00 – WSiP	0,0
6.	DKW-4014-44/00 – Pearson Education	14,3
7.	DKW-4014-45/00 – Pearson Education	28,6
8.	DKW-4014-169/00 – CUP	0,0
9.	DKW-4014-171/00 – Egis	25,0
10.	DKW-4014-62/01 – Macmillan Polska	0,0
11.	DKW-4014-89/01 – Gimnazjum Nr 1 w Ostródzie	0,0
12.	DKOS-4014-17/02 – WSiP	0,0
13.	DKOS-4014-2/03 – Wydawnictwo Szkolne PWN	0,0
14.	DKOS-5002-22/04 – MM Publications	0,0
15.	DKOS-5002-43/05 – Egis	0,0
16.	DKOS-5002-1/06 – Macmillan Polska	0,0
17.	DKOS-5002-2/06 – Macmillan Polska	0,0
	Brak odpowiedzi	21,4
Razem:		100,0

Tabela 4: Wybierane programy nauczania: gimnazjum.

Lp.	Nr akredytacji – wydawnictwo	Procent nauczycieli
1.	DKOS-4015-20/02 – Wydawnictwo Szkolne PWN	0,0
2.	DKOS-4015-105/02 – WSiP	3,7
3.	DKOS-4015-110/02 – Korepetytor	0,0
4.	DKOS-4015-117/02 – OUP	14,8
5.	DKOS-4015-118/02 – OUP	0,0
6.	DKOS-4015-128/02 – WSiP	0,0
7.	DKOS-4015-134/02 – OUP	0,0
8.	DKOS-4015-152/02 – Pearson Education Polska	25,9
9.	DKOS-4015-153/02 – Pearson Education Polska	3,7
10.	DKOS-4015-184/02 – Egis	14,8
11.	DKOS-4015-230/02 – Macmillan Polska	11,1
12.	DKOS-5002-8/03 – Wydawnictwo Szkolne PWN	3,7
13.	DKOS-5002-47/03 – Egis	3,7
14.	DKOS-5002-91/03 – MM Publications Polska	0,0
15.	DKOS-5002-8/05 – Idea	0,0
16.	DKOS-5002-41/05 – Idea	0,0
	Brak odpowiedzi:	18,5
Razem:		100,0

Tabela 5: Wybrane programy nauczania: liceum.

Nieco bardziej zróżnicowane podejście do wyboru programów nauczania mają nauczyciele liceów, ale i tutaj jedna czwarta nauczycieli (25,9%) wybiera jeden z programów, a połowa z akredytowanych 16 propozycji programowych nie stanowi podstawy nauczania w żadnej z badanych szkół (Tabela 5).

4.3. Kryteria i procedury selekcji

Głównym kryterium wyboru danego programu nauczania jest szeroko pojęta jakość programu (96,4%). Wśród bardziej specyficznych *wymagań* stawianych programowi nauczania, respondenci wymieniali:

- dostępność dodatkowych składników: rozkłady materiału, testy, materiały dydaktyczne (92,8%);
- powiązanie z podręcznikiem (88%);
- możliwości finansowe uczniów (71,1%).

Badania wskazują, że decyzje o wyborze programu nauczania w większości przypadków *podejmują sami nauczyciele* w ramach zespołu przedmiotowego (33,7%), albo samodzielnie (22,9%). Jednak w ponad jednej trzeciej przypadków (42,2%) nauczyciel dostosowuje się do decyzji podjętej wcześniej bez swojego udziału (Tabela 6).

Decydent	Procent nauczycieli
Respondent	22,9
Respondent i grupa przedmiotowa	33,7
Decyzja podjęta wcześniej	42,2
Brak odpowiedzi	1,2
Razem:	100,0

Tabela 6: Źródło decyzji o wyborze programu.

Sama *decyzja była oparta na analizie jedynie kilku*, spośród kilkunastu dostępnych programów nauczania. W większości przypadków decyzję poprzedziła analiza 2-3 dokumentów (54,2%). Co więcej, blisko jedna czwarta nauczycieli (19,3%) przyznaje, że decyzję o wyborze programu podjęto bez analizy któregokolwiek z nich (Tabela 7).

Liczba analizowanych programów	Procent
0	19,3
1	13,3
2-3	54,2
4-6	10,8
7-10	0,0
Brak odpowiedzi	2,4
Razem:	100,0

Tabela 7: Analiza programów poprzedzająca decyzję o wyborze.

4.4. Ocena wybranych programów

Ocena wybranych programów wskazuje na *ogólne zadowolenie z dokonanego wyboru*: 61,2% ocenia wybrane programy jako dobre, a 25,4% jako bardzo dobre. Jedyne 9% nauczycieli uznało wybrane programy za przeciętne. Nie było oceny negatywnej. Co ciekawe, programy najbardziej popularne nie zawsze otrzymywały najwyższe oceny. W ocenie nauczycieli wybrane programy spełniają przeciętnie 61,9% stawianych im wymagań (opierając się na systemie ewaluacji programów nauczania, które zastosowano w badaniu – Komorowska 2005: 48-49):

- 70,4% programów zawiera ogólny opis (poziom, wiek, typ szkoły itd.);
- 61,6% programów zawiera czytelny opis celów kształcenia;
- 67,8% programów zawiera czytelny opis materiału nauczania z podziałem na obowiązkowy i nadobowiązkowy;
- 64,6% programów zawiera opis procedur dydaktycznych;
- 56,7% programów zawiera czytelny system oceny postępów ucznia;
- 41,8% dodatkowe pomoce: plany lekcji, przykładowe testy, rozkłady materiału.

5. Podsumowanie

5.1. Ograniczony zestaw programów wybieranych do zastosowania

Zaskakującym wynikiem badań jest mała różnorodność programów nauczania wybranych do implementacji w szkołach. Ponad połowa programów znajdujących się w spisie MENiS nie znajduje zastosowania w szkolnictwie. Biorąc pod uwagę fakt, że nauczyciele rozpoznają wybrany program przede wszystkim po nazwie wydawnictwa, można przypuszczać, że szanse na ich akceptację zyskują przede wszystkim programy wspierane przez znane wydawnictwa. Wśród najczęściej wybieranych programów znajdujemy programy wydawane przez Pearson Education i Oxford University Press.

Biorąc pod uwagę dość ściśle powiązanie programu nauczania z odpowiednim podręcznikiem, należy uznać powyższe zjawisko za bardzo udaną formę promocji własnych produktów przez wspomniane wydawnictwa. Szczególnie jest to widoczne w części badań dotyczących oczekiwań nauczycieli, dla których istotnym elementem programu nauczania są powiązane z nim materiały dodatkowe: testy, rozkłady materiału itd., co stawia wydawnictwa w uprzywilejowanej pozycji.

5.2. Ograniczona znajomość wybranego programu nauczania

Kolejnym interesującym zjawiskiem jest bardzo ograniczona znajomość wybranych programów, albo wręcz brak jakiejkolwiek wiedzy na temat przyję-

tych treści programowych. Przyczyn tego zjawiska należy upatrywać w dość ograniczonej wiedzy na temat programów kształcenia w ogóle. Przygotowanie nauczyciela do zawodu skupia się na kształceniu psycho-pedagogicznym z jednej strony, dydaktycznym z drugiej. Nauczyciel jest przygotowany do wyboru podręcznika, doboru technik nauczania, technik testowania, ale już nie jest przygotowany do oceny i wyboru programu nauczania. Tak więc decyzja o wyborze takiego, czy innego programu nauczania jest pochodną decyzji o wyborze podręcznika. Stąd też może wynikać nieznanomość wybranych programów, bowiem funkcje programu nauczania spełnia de facto sam podręcznik, a nie właściwy dokument programowy.

5.3. Wysoka ocena wybranych programów oraz propozycje zmian

Generalnie wysoka ocena świadczy o zadowoleniu nauczycieli ze stosowanych programów nauczania. Pojawiają się jednak propozycje zmian, najczęściej związane z potrzebą większej precyzji, oraz indywidualizacji programów:

- wyraźne wskazanie treści programowych, które są obowiązkowe i tych, które można pominąć;
- dokładne rozplanowanie materiału w ramach jednostki lekcyjnej;
- wskazanie listy koniecznych pomocy naukowych dla realizacji danej jednostki lekcyjnej;
- przedstawienie ścisłych zasad oceny ucznia dla poszczególnych części materiału.

Można w powyższych opiniach zauważyć wyraźną ucieczkę nauczycieli od kreatywności w przygotowaniu kursu językowego. Nauczyciele oczekują na gotowy produkt: program nauczania + rozkład materiału + podręcznik + zestaw ćwiczeń + zestaw testów wraz z czytelnym systemem ewaluacji ucznia.

5.4. Proponowane zmiany

1. *Konieczne przygotowanie nauczycieli do oceny i selekcji programu nauczania.*
Obecnie wybór programu nie jest oparty na rzetelnej analizie i ocenie, a jedynie na dostępności podręcznika powiązanego z danym programem nauczania. Wydaje się konieczne przygotowanie nauczycieli do dokonania świadomego wyboru programu w oparciu o jego rzeczywistą wartość merytoryczną, potrzeby uczniów, środowisko szkolne itd. Tego rodzaju warsztaty powinny być dostępne przynajmniej dla nauczycieli bezpośrednio odpowiedzialnych za wybór programu w danej szkole.
2. *Programy nauczania powinny mieć budowę bardziej elastyczną.*
Programy nauczania nie powinny być oparte na konkretnym podręczniku, powinny zaś brać pod uwagę różnorodność sytuacji, w których będą stosowane, a więc duża część programu powinna mieć

charakter opcjonalny: możliwy do realizacji w różnych okolicznościach, zależnie od indywidualnych zdolności ucznia, dostępności pomocy naukowych, liczebności klasy itd. Nie powinny zaś być „gotowcem” zabijającym kreatywność nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

Komorowska, H. 2005. *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Melanie Ellis

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Zabrze

PRÓBA OPISANIA WARSZTATU PRACY NAUCZYCIELA JĘZYKA ANGIELSKIEGO W SZKOŁACH GIMNAZJALNYCH

Towards describing the teaching activities of a foreign
language teacher in junior high schools

In 2009, for the first time, an external examination in foreign language will be introduced at the end of lower secondary school. Prior to this the only external examination in language was at the end of upper secondary. It is to be expected that this new examination will have an impact on the teaching and learning process in the Polish middle school. As the first phase in a long-term examination of the effects of washback from the new examination, a pilot was carried out, with the aim of preparing a baseline study. A questionnaire was completed by 45 teachers in 25 schools, with a view to investigating the role of the coursebook for teachers, the importance they assign to grammar and vocabulary and their approach to the teaching of skills. The initial findings suggest that the coursebook has a powerful influence on teachers' decision-making and planning. Attitudes to grammar among the teachers are mixed, but vocabulary is seen as of key importance. Teachers claim that they use a variety of ways to help learners develop both reading and listening skills. A more extensive survey of teachers will be carried out and further investigation, using observation and learner questionnaires, is planned.

1. Wstęp

W roku szkolnym 2008/9, po raz pierwszy, egzamin gimnazjalny będzie obejmował sprawdzian kompetencji z języka obcego. Egzamin z języka obcego został wprowadzony z następujących powodów (Legutko 2007: 1):

Do umiejętności szczególnie ważnych i przydatnych w życiu należą kompetencje z zakresu języka obcego nowożytnego. Stąd od roku szkolnego 2008/2009 wprowadzono obejmującą je trzecią część egzaminu gimnazjalnego. Wyniki uzyskane z tej części egzaminu, podobnie jak wyniki z części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej, pomogą absolwentom gimnazjów w wyborze szkoły odpowiadającej ich umiejętnościom i ambicjom, a analizowane z uwzględnieniem kontekstów kształcenia, ułatwią opracowanie indywidualnych zaleceń dotyczących dalszej edukacji.

Do chwili obecnej, jedynym zewnętrznym egzaminem z języka obcego był egzamin maturalny zdawany po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej (wcześniej-szkoły średniej). Należy się spodziewać, że wprowadzenie nowego, zewnętrznego egzaminu ma i będzie miało wpływ zarówno na proces nauczania jak i uczenia się. „To, jakie są w testach typy zadań wpływa na to, czego nauczyciele uczą i co uczniowie opanują, a zwrotny wpływ testu na metody nauczania, określane często jako *washback effect*, jest często silniejszy niż wszelkie zalecenia programu nauczania czy sugestie metodyczne” (Komorowska 2002: 31).

Pojęcie efektu zwrotnego w nauczaniu języka obcego zostało po raz pierwszy opisane przez Wall i Alderson (1993). W cytowanej pracy poddali oni badaniu wpływ, jaki ma egzamin na (1993: 120-121):

- czego uczą nauczyciele i w jaki sposób;
- czego uczą się uczniowie i w jaki sposób przyswajają wiedzę;
- tempo i kolejność procesu nauczania i uczenia się;
- stopień nauczania i uczenia się oraz ich wnikliwość;
- stosunek do nauczanego materiału, metod nauczania i uczenia się itd.

Efekt zwrotny może mieć zarówno negatywny, jak i pozytywny skutek. Pearson (1988: 106), opisując wprowadzenie zmodyfikowanego, ogólnokrajowego egzaminu na Sri Lance, wyjaśnia że celem władz było „przekonanie nauczycieli i uczniów do zwrócenia szczególnej uwagi na umiejętności komunikacyjne i taki dobór zadań w procesie nauczania i uczenia się, który umożliwi rozwój tych umiejętności”.

Negatywny wpływ zwrotny jest zazwyczaj wiązany z zawężeniem programu nauczania do przygotowania do egzaminu. (Shohamy 1992: 514) We wprowadzeniu do Informatora opisującego nowy egzamin gimnazjalny z języka obcego, Legutko (2007: 1) przestrzega przed negatywnym wpływem zwrotnym „Pragniemy przy tym podkreślić, że szkolne ocenianie nie powinno zostać podporządkowane i całkowicie uzależnione od wymagań egzaminacyjnych. Prowadziłoby to do zubożenia sposobów oceniania i miałoby niekorzystny wpływ na kompetencje językowe gimnazjalistów”.

2. Charakterystyka badania

Zwrotny wpływ testu na nauczanie stanowi podstawę tego badania. Czy wprowadzenie egzaminu z języka obcego w gimnazjum będzie miało wpływ na proces nauczania i uczenia się? Aby być w stanie wyciągnąć jakiekolwiek wnioski, należy najpierw opisać stan nauczania i uczenia się w gimnazjum, zanim egzamin zostanie przeprowadzony, czyli dokonać opisu stanu wejściowego tzw. *baseline study*. Próba rozpoczęcia tego procesu została zapoczątkowana badaniem pilotażowym przeprowadzonym w maju i czerwcu 2008. Badanie obejmowało ankietowanie i obserwacje lekcji w klasie. Ankieta składała się z 20 pytań w języku angielskim dla nauczycieli uczących języka i została wypełniona przez 45 pedagogów z 25 szkół. Nie jest to niestety próba reprezentatywna gdyż były to szkoły wybrane z 4 miast i 2 wsi. Obserwacje zajęć zostały przeprowadzone przez autora artykułu w 3 wyselekcjonowanych szkołach, usytuowanych w 2 miastach na Śląsku. Obserwacją objęto 7 nauczycieli. Każdy z nich przeprowadził 2 lekcje, co daje łącznie 14 godzin lekcyjnych. Przed rozpoczęciem badania zostały sformułowane następujące hipotezy:

- Zajęcia są prowadzone 'pod podręcznik'.
- Gramatyka i słownictwo są uważane jako najważniejsze zakresy w nauczaniu.
- Umiejętności czytania i słuchania są tylko testowane, a nie nauczane.

Poniższa część artykułu skupia się na wynikach ankiety. Z powodu braku miejsca, dokonano selekcji i pominięto niektóre pytania.

3. Wyniki ankiety

Poniżej przytoczono zadane pytania, a następnie opisano wyniki.

1. Proszę ponumerować obszary 1-6 według ważności w Waszej pracy w gimnazjum.

(1 = najważniejsze) Gramatyka Czytanie Słownictwo Pisanie Mówienie Słuchanie

	1	2	3	4	5	6
Mówienie	36%	25%	17%	6%	8%	6%
Pisanie	2%	2%	6%	15%	11%	66%
Czytanie	11%	8%	21%	21%	25%	11%
Słuchanie	4%	11%	28%	34%	19%	2%
Słownictwo	40%	32%	19%	2%	6%	0%
Gramatyka	11%	23%	11%	20%	25%	11%

Tabela 1: Odpowiedzi na pytanie 1 podane w procentach.

Z powyższej tabeli wynika, że nauczyciele traktują słownictwo jako najważniejszą część procesu nauczania. Aż 91% respondentów przyznało mu pierwsze, drugie bądź trzecie miejsce w skali. Widać również wyraźnie, że pisanie jest uważane za sprawność najmniej ważną, 77% ankietowanych umiejscowiło je na ostatniej lub przedostatniej pozycji w rankingu. Spośród pozostałych sprawności, mówienie uzyskało 78% w odpowiedziach, plasując się na miejscach od 1 do 3, podczas gdy słuchanie i czytanie mają podobny wynik i osiągają 43% i 40% odpowiednio na miejscach od 1 do 3 pomimo, że rozłożenie jest odmienne, gdyż mniej osób wskazało słuchanie jako pierwsze. Najtrudniej jest opisać gramatykę ponieważ ma nieregularne rozłożenie. Niemniej jednak, 45% odpowiedzi szereguje ją na miejscach od 1 do 3, podobnie jak słuchanie i czytanie. Kolejność w rankingu można prawdopodobnie zinterpretować jako: słownictwo, mówienie, gramatyka, słuchanie, czytanie i pisanie.

2. Za co stawiasz oceny? Proszę zaznaczyć wszystko, czego to dotyczy.

<i>Gramatyka</i>	<i>Czytanie</i>	<i>Słownictwo</i>	<i>Pisanie</i>
<i>Mówienie</i>	<i>Słuchanie</i>	<i>Projekty</i>	<i>Inne. Co?</i>

W odpowiedzi na pytanie 2, 18% opowiedziało się za ocenami za słownictwo, 17% za gramatykę, 16% za pisanie, 16% za mówienie, a 14% jednakoż za czytanie i słuchanie. Taka mała rozpiętość pomiędzy wynikami procentowymi sugeruje, że wystawiając oceny, nauczyciele traktują te obszary mniej więcej jednakowo.

3. Skąd pochodzą testy, które wykorzystujesz na zajęciach? Proszę zaznaczyć wszystko, czego to dotyczy.

26% udzieliło odpowiedzi wskazując 'własne pomysły', 21% 'testy z wydawnictwa', 14% 'książkę dla nauczyciela', 11% 'podręcznik', 10% 'książki do gramatyki', 10% 'Internet', 7% 'inne podręczniki'. Widać wyraźnie, że większość nauczycieli w dużym stopniu korzysta z materiałów testowych, które zazwyczaj towarzyszą podręcznikom, przygotowanym przez wydawnictwa lub na innych gotowych materiałach.

4. Jak często Wasi uczniowie ćwiczą czytanie?

52% odpowiedziało, że 'wtedy, kiedy jest czytanka w podręczniku', 26% 'na każdej lekcji', 20% 'raz w tygodniu', 2% 'rzadko'.

5. Jakie rodzaje zadań łączysz z czytaniem? Zaznacz stosowane najczęściej.

Najczęściej ćwiczonym typem zadania jest 'prawda/fałsz' (21%), za nim plasuje się zestaw ćwiczeń wielokrotnego wyboru (16%), luki (15%), pisanie odpowiedzi (14%) i dopasowywanie (13%). Odrobinę dalej umiejscowiono 'czytanie na głos' (11%) i 'translacja/tłumaczenie' (10%).

6. Jak często Wasi uczniowie ćwiczą słuchanie nagrań?

47% odpowiedziało 'wtedy, kiedy jest w podręczniku', 30% 'raz w tygodniu', 17% 'na każdej lekcji' a 6% 'rzadko'

7. Czy używasz materiałów autentycznych przy nauczaniu umiejętności czytania i słuchania?

Tak – 74% Nie – 26%

8. Jeżeli tak, to proszę zaznaczyć, które z poniższych.

'Czasopisma' były wskazywane najczęściej (26%), tuż za nimi 'Internet' (21%), 'gazety' (18%) i 'readers' (książki w wersji uproszczonej) (10%). Rzadziej wybierano materiały słuchowe, z wyjątkiem filmów (14%). 'Programy TV' wskazało 6% ankietowanych, 'programy radiowe' 3%, a podcasty 2%.

9. Jak pomagasz uczniom rozwijać ich umiejętności czytania? Proszę zaznaczyć wszystko, czego to dotyczy.

Najbardziej popularne okazało się 'nauczanie strategii' (19%) oraz 'wy tłumaczyć krok po kroku' (16%). 'Dużo czytania na lekcji' uzyskało 15%. Trzy następne techniki uzyskały prawie taki sam wynik: 'jak skorzystać ze słownika dwujęzycznego' (13%), 'dużo testów ze słownictwa' (13%), 'jak skorzystać z słownika angielskiego' (12%). 'Regularne stosowanie translacji' było trochę mniej popularne i uzyskało 11%.

10. Jak pomagasz uczniom wykonywać ćwiczenia w zrozumieniu tekstu czytanego? Proszę zaznaczyć wszystko, czego to dotyczy.

'Zaprezentuję wyrazy kluczowe' (19%) oraz 'zaprezentuję tematykę tekstu' (19%) były wybierane najczęściej. Tuż za nimi wskazano 'poproszę uczniów, aby zgłosili mi słowa, których nie znają' (18%) i 'tłumacząc pytanie, gdy są problemy ze zrozumieniem' (18%). Rzadziej odpowiadano 'tłumacząc tekst z uczniami' (11%), 'zachęcam do użycia słowników' (9%) czy 'poproszę zdolnych uczniów o przetłumaczenie pytań dla reszty klasy' (6%).

11. Jak pomagasz uczniom odpowiedzieć na pytania ze zrozumienia tekstu słuchanego? Proszę zaznaczyć wszystko, czego to dotyczy.

Dwie najpopularniejsze odpowiedzi to: 'piszę nowe wyrazy na tablicy' (32%) oraz 'słuchamy ponownie' (31%). W następnej kolejności wskazywano 'słuchamy trudnego fragmentu kilkakrotnie' (25%). 'Czytam tekst na głos' wybrało 10% nauczycieli, a tylko 2% 'pokazuję skrypt nagrania'.

12. Jaki procent czasu zajęć poświęcasz na podręcznik lub zeszyt ćwiczeń w ciągu tygodnia?

Praca z podręcznikiem zajmuje ogromną część czasu lekcyjnego, 2% nauczycieli stwierdza, że to 100% czasu lekcyjnego, 78% pedagogów, że to 80% czasu a 18% ankietowanych poświęca 60% czasu na podręcznik. Naj-

mniejszy wskaźnik to 2% nauczycieli, którzy wskazują na 40% czasu lekcyjnego. Nikt z ankietowanych nie wskazał niższego procentu.

13. Jaki procent materiału w ciągu roku szkolnego stanowią podręcznik/zeszyt ćwiczeń/książka dla nauczyciela?

Stwierdzenia dotyczące czasu poświęconego na pracę z podręcznikiem w ciągu roku szkolnego są zbieżne z odpowiedziami dotyczącymi lekcji, gdzie 2% nauczycieli poświęca 100% czasu lekcyjnego na podręcznik, 78% korzysta przez 80% czasu, a 18% pedagogów przez 60% w skali roku. Nikt z ankietowanych nie wybrał 40%, ale 2 procent zaznaczyło 20%.

14. Dla uczących się j. angielskiego w gimnazjum, jakie aspekty języka uważasz za najważniejsze? Każdemu przypisz wartość od 1 do 5. (5 = najważniejsze)

Gramatyka Czytanie Wymowa Słownictwo Pisanie Mówienie Kultura

	5	4	3	2	1
Gramatyka	8%	20%	11%	19%	22%
Słownictwo	30%	10%	4%	15%	30%
Mówienie	33%	9%	7%	15%	17%
Wymowa	7%	24%	14%	8%	9%
Pisanie	5%	6%	28%	12%	0%
Czytanie	12%	21%	10%	12%	13%
Kultura	5%	10%	26%	19%	9%

Tabela 2: Odpowiedzi na pytanie 16 podane w procentach.

Jeśli weźmiemy pod uwagę wartości od 5 do 3, otrzymamy następujące zestawienie: gramatyka – 39%, słownictwo – 44%, mówienie – 49%, wymowa – 45%, pisanie – 39%, czytanie – 43%, kultura – 41%. Należy uściślić, że słuchanie zostało pominięte w pytaniu przez pomyłkę. Jeżeli weźmiemy pod uwagę tylko te obszary wskazane w pytaniu pierwszym, to wyłoni się następująca kolejność: mówienie, słownictwo, czytanie, oraz pisanie and gramatyka plasujące się razem na ostatnim miejscu.

4. Omówienie

Na podstawie wyników badania należy stwierdzić, iż to czego nauczyciele uczą, w znacznym stopniu jest uzależnione od materiału podręcznikowego. Nie tylko jednak podręcznik jawi się jako główne źródło materiałów, ale również wyznacza proporcje czasowe poświęcone na nauczanie czytania i słuchania. Pomimo, że 74% nauczycieli twierdzi iż wprowadza również materiały autentyczne do słuchania i czytania, to jednak z odpowiedzi na pozostałe pytania wynika, że 80% ankietowanych ma na to mało czasu, gdyż 80-100% ich lekcji zajmuje realizacja podręcznika. Jeżeli weźmiemy pod uwagę źródło materiałów autentycznych wskazywane przez nauczycieli, to

jeśli są one stosowane, to w głównej mierze do nauki czytania. Podobnie jest z testami. Pochodzą one głównie z publikowanych źródeł, chociaż wybór 'innych podręczników', 'podręczników do gramatyki', czy 'własnych pomysłów' sugeruje, że część pedagogów korzysta z testów pochodzących z różnych źródeł. To również sugeruje, że samodzielne przygotowanie testu przez nauczyciela należy do rzadkości.

Powyższe dane, choć ograniczone, wskazują jak ogromne znaczenie ma podręcznik w procesie nauczania i uczenia się w gimnazjum. Być może w sytuacji gdy podręcznik jest dobrze napisany, metodycznie poprawny, to nie stanowi to problemu. Ale co jeśli się okaże, że nauczyciele po prostu realizują materiał podręcznikowy, każąc uczniom uzupełniać ćwiczenia, bez żadnego głębszego przemyślenia na temat tego co robią czy czego ich uczniowie się uczą? Wtedy jest to powód do zastanowienia. Brak jasnego przemyślenia procesu nauczania czy uczenia się widać w rozbieżności pomiędzy odpowiedziami udzielonymi na pytanie 1 i pytanie 16. Zapytani, co jest najważniejsze w ich uczeniu, nauczyciele wskazali jednoznacznie naukę słownictwa, daleko przed wszystkimi innymi kategoriami, również znacznie dalej mówienie. Opinie dotyczące gramatyki są podzielone, chociaż odrobinię więcej nauczycieli (56%) plasuje ją na końcu skali. Spośród pozostałych sprawności, słuchanie i czytanie są umieszczone blisko siebie, podczas gdy pisanie przypisano ostatnie miejsce. Jednak, kiedy przyjrzymy się wskazanym przez nauczycieli uszeregowaniu, tego co jest najważniejsze dla ucznia, wyniki są nieco odmienne. Mówienie zajmuje pierwszą pozycję, tuż za nim jest słownictwo. Następnie czytanie, choć różnica w ważności w porównaniu ze słownictwem jest niewielka. Na końcu umieszczono gramatykę i pisanie mające tę samą wagę. Należy zauważyć, że bezpośrednie porównanie tych pytań jest problematyczne, gdyż pytanie drugie zawiera dodatkowe opcje, nie zawarte w pytaniu pierwszym. Na dodatek słuchanie zostało omyłkowe pominięte w pytaniu 16. Pomimo jednak błędu w przygotowanej ankiecie, można przypuścić, że w umysłach nauczycieli panuje zamieszanie dotyczące procesu uczenia.

Czy można powiedzieć, że umiejętności czytania pisanie i słuchania są postrzegane przez nauczycieli jako coś odrębnego od nauki słownictwa i mówienia? Jak uczący widzą związek pomiędzy słownictwem a czytaniem, czy pomiędzy słuchaniem i mówieniem, jeśli pozycje w rankingu zdają się je od siebie rozdzielać? Trochę więcej można wywnioskować z odpowiedzi na pytanie 2, gdzie nauczyciele wskazywali za co stawiają stopnie. Widać, że nie ma wielkiej różnicy pomiędzy słownictwem, gramatyką, pisanem a mówieniem. Wszystkie zajmują pozycję przed czytaniem i słuchaniem. Wskazując w odpowiedzi na pytanie 1, że pisanie jest mniej ważne, przypisywanie mu takiej wagi w ocenianiu jest niewłaściwe. Czy czasem nie jest tak, że nauczyciele korzystając z gotowych testów wpływają na sposób w jaki te testy są konstruowane? Czy można zaryzykować stwierdzenie, że nauczycielom nie robi różnicy, że realizują koncepcję myślenia autorów testów czy podręczników? Czy

może ten ranking w pytaniu nr 2 bardziej realistycznym odzwierciedleniem tego, co tak naprawdę nauczyciele myślą? Wyniki ankiety są niejednoznaczne.

Z odpowiedzi na pytanie 10 wynika, że nauczyciele stosują dużą różnorodność technik pomagających uczniom rozwijać sprawność czytania. Aby poradzić sobie z tym problemem, preferowane są techniki, gdzie to nauczyciel jest aktywny (np. nauczyciel tłumaczy pytania na j. polski) podczas gdy techniki skupiające się na uczniu (np. zachęcanie do korzystania ze słowników) są znacznie mniej popularne. Podobna tendencja jest widoczna w rozwijaniu sprawności słuchania, gdzie tylko 2% ankietowanych wskazuje uczniom zapis nagrania. Być może jednak, ta opcja jest odrzucana z powodów praktycznych gdyż wymaga kserowania.

Jeśli popatrzymy na sprawność czytania przez pryzmat rodzajów zadań, to najbardziej popularne jest zadanie typu 'prawda/fałsz'. Rodzi to pytanie jaki rodzaj umiejętności jest ćwiczony najczęściej i sugeruje, że czytanie dla ogólnego zrozumienia (wydobywanie głównej myśli) lub czytanie w celu wydobywania informacji szczegółowej są najczęściej sprawdzane. Nie jest jasne, do jakiego stopnia, nauczyciele uczą uczniów czytania ze zrozumieniem i analizą tekstu. Powód bowiem dla którego wybierają zadanie 'prawda/fałsz', bez wątpienia leży w typie zadań pojawiających się najczęściej w realizowanym podręczniku. I to podręcznik jest czynnikiem decydującym o rodzaju zadania.

5. Wnioski

Przedstawione badanie jest badaniem pilotażowym, więc nie należy się dziwić, że pojawiło się więcej pytań niż odpowiedzi. Jednak hipoteza, że 'zajęcia są prowadzone pod podręcznik' nabiera dużej wagi. Rola gramatyki, która wraz ze słownictwem miała być ważniejsza od umiejętności, jest niejasna, ale zdaje się być mniej ważna niż sądzono. Słownictwo, przeciwnie, postrzegane jest jako bardzo ważne, a możliwe że i najważniejsze. Podejście nauczycieli do umiejętności również nie jest jasne, z wyjątkiem pisania, któremu przypisuje się niską wartość, pomimo, że jest ono często oceniane. Sprawność mówienia ma największą wagę pośród innych sprawności. To pokazuje, że nauczyciele interpretują cele edukacyjne zawarte w podstawie programowej (MEN 2007) („Osiągnięcie poziomu opanowania języka obcego zapewniającego w miarę sprawną komunikację językową”) jako tylko odnoszące się do komunikacji ustnej. Nauczyciele twierdzą, że pomagają uczniom rozwijać umiejętności czytania i słuchania w najróżniejszy sposób, ale wydają się być one raczej technikami kontrolowanymi przez nauczyciela niż wysiłkiem zachęcającym uczniów do rozwijania umiejętności samodzielnej pracy. Taka interpretacja, jednak, może być tylko wstępna i powinna podlegać dalszym badaniom prowadzonym poprzez obserwacje lekcji. W rezultacie, na tym etapie, nie można wyciągnąć jednoznacznych wniosków z hipotezy, że 'Umiejętności czytania i słuchania są tylko testowane, a nie nauczone', chociaż wstępne wyniki zaprzeczają tę tezę.

6. Dalsze badania

Dalszym etapem prowadzonego badania będzie modyfikacja przeprowadzonej ankiety oraz objęcie badaniem szerszej populacji. Ponadto planuje się przedłużenie obserwacji lekcji połączone z rozmowami z nauczycielami, tak by zebrać odpowiednie dane potwierdzające niepewne tezy. Byłoby również celowe włączenie w badanie ankiet dla uczniów, aby sprawdzić czy uczniowie zgodzą się z tym co powiedzą nauczyciele odnośnie rozwijania sprawności. Planuje się przeprowadzenie drugiego ankietowania i drugiej tury obserwacji po pierwszym egzaminie gimnazjalnym na wiosnę 2009, tak by ocenić czy egzamin ma jakikolwiek wpływ na proces nauczania. Przewiduje się, że całość badania potrwa do 2012 roku.

BIBLIOGRAFIA

- Chamberlain, D. i Baumgardner, R. (red.). 1988. *ESP in the classroom: Practice and evaluation (ELT Document 128)*. Oxford: Modern English Publications.
- Komorowska, H. 2002. *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Legutko, M. 2007. *Informator o egzaminie gimnazjalnym z języka angielskiego przeprowadzanym od roku szkolnego 2008/2009*. Warszawa: Centralna Komisja Edukacyjna. (www.cke.edu.pl).
- MEN. 2007. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów*. (http://bip.men.gov.pl/akty_prawne/rozporzadzenie_20070823_2.pdf).
- Pearson, I. 1988. „Tests as levers of change (or ‘putting first things first’)”, w: Chamberlain, D. i Baumgardner, R. (red.). 1988. 98-107.
- Shohamy, E. 1992. „Beyond proficiency testing: A diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning”. *Modern Language Journal* 76. 513-521.
- Wall, D. i Alderson, J. C. 1993. „Examining washback: The Sri Lankan impact study”. *Language Testing* 10. 41-69.

Alina Dorota Jarząbek

Instytut Neofilologii

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

NAUCZYCIELE JĘZYKÓW
OBCYCH W ŚWIEŹLE BADAŃ
KONTEKSTOWYCH
TOWARZYSZĄCYCH
PILOTAŻOWEMU EGZAMINOWI
Z JĘZYKA OBCEGO W GIMNAZJUM

Foreign language teachers in the light of diagnostic studies
accompanying junior high school foreign language pilot exam

From 2009 junior high school students will take an examination in a foreign language. The pilot examination will be accompanied by diagnostic studies. The paper will present the results of studies on the teaching context with special emphasis on the qualifications of foreign language teachers and the relationship between students' skills and teachers' qualifications.

1. Wstęp

Centralna Komisja Egzaminacyjna przeprowadzi po raz pierwszy w kwietniu 2009r. egzamin z języka obcego będący trzecią częścią egzaminu gimnazjalnego, a zmagać się z nim będzie pełna populacja gimnazjalistów, w tym także uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Celem egzaminu z języka obcego będzie określenie poziomu biegłości językowej ucznia w wybranych obszarach języka ze wskazaniem na to, co uczeń umie/potrafi na zakończenie III etapu nauczania. Koncepcja i formuła egzaminu są przedmiotem dyskusji zarówno wśród nauczycieli, jak i wśród uczniów i ich rodziców (por. Jarząbek 2007; Obidniak 2007).

Dzięki środkom finansowym, którymi dysponuje CKE w ramach projektu 5.1. *Pilotaż egzaminu z języka obcego w gimnazjum w latach 2007-2013*, możliwe było przeprowadzenie egzaminu pilotażowego z języka obcego.

Zasadniczym celem badania była szczegółowa analiza trafności i łatwości zadań zawartych w arkuszach egzaminacyjnych (standaryzacja arkusza egzaminacyjnego), a także analiza trafności fasadowej oraz ocena adekwatności procedur przeprowadzania egzaminu, takich jak np. limity czasu. Jednocześnie badaniu uczniów towarzyszyło badanie kontekstu nauczania języków obcych w gimnazjum (por. Jarząbek 2008). W niniejszym artykule przedstawię dane dotyczące kwalifikacji nauczycieli języków obcych w gimnazjum, a także analizę wpływu kwalifikacji nauczycielskich na wynik egzaminu pilotażowego.

Badanie pilotażowe zostało przeprowadzone pomiędzy 19 maja a 10 czerwca 2008. Wylosowano do niego po 100 szkół z językiem angielskim, niemieckim, francuskim i rosyjskim. Do próby włączone zostały celowo wszystkie szkoły z językiem hiszpańskim (31 szkół) i włoskim (5 szkół). W badaniu zebrano też ankiety uczniowskie dotyczące subiektywnej oceny trudności zadań, zrozumiałości sformułowań oraz ilości czasu potrzebnego na rozwiązanie zadań, a także niemal 400 ankiet dyrektorskich dotyczących organizacji nauczania i wyposażenia szkoły oraz blisko 1200 ankiet nauczycielskich.

Ankiety dotyczącą kwalifikacji, skierowaną do nauczycieli nauczających języka obcego jako obowiązkowego w gimnazjum, wypełniło łącznie 558 nauczycieli języków obcych, w tym 537 naucza jednego języka, a 21 dwóch języków (z tego 3/4 uczy angielskiego w połączeniu z innym językiem). Najistotniejsze wyniki badania przedstawiono w poniższych tabelach. Jednak do interpretacji danych posłużyły także inne wyniki, które zawiera końcowy raport z badań pilotażowych (por. Jakubowski 2008). Użyłam ich do skomentowania i uzupełnienia danych w tabelach.

2. Struktura demograficzna nauczycieli

Zdecydowana większość nauczycieli języków obcych to kobiety (92%), przeważają też osoby w wieku 31-40 lat (44%) i 20-30 lat (26%). Nauczycieli w wieku 41-50 lat jest 19%, a starszych niż 50 lat 10% (patrz Tabela 1).

		Wiek				Razem	Płeć % w próbie
		20-30	31-40	41-50	ponad 50		
płeć	mężczyzna	14	18	7	5	44	8%
	kobieta	130	224	101	51	506	92%
razem		144	242	108	56	550	100%
wiek – % w próbie		26%	44%	20%	10%	100%	

Tabela 1: Struktura demograficzna próby (Jakubowski 2008).

	Angielski	Niemiecki	Rosyjski	Francuski	Hiszpański	Włoski
% w próbie	34%	25%	21%	19%	5%	1%
% mężczyzn	11%	10%	5%	2%	8%	0%
20-30 lat	41%	27%	12%	14%	23%	33%
31-40 lat	41%	52%	30%	52%	58%	0%
41-50 lat	15%	14%	28%	25%	12%	67%
ponad 50 lat	3%	7%	30%	9%	8%	0%
Przeciętny staż pracy (mediana)	8	9	20	11	6,5	15
Przeciętny staż pracy jako nauczyciel języka obcego (mediana)	7	8	17	10	5	10

Tabela 2: Struktura demograficzna próby wg języków (Jakubowski 2008).

Procent nauczycieli uczących danego języka w próbie przedstawia Tabela 2. Jak widać wśród nauczycieli angielskiego i niemieckiego jest nieco więcej mężczyzn. Jest też wyraźnie więcej młodych nauczycieli, szczególnie uczących języka angielskiego. Potwierdza to przeciętny staż pracy jako nauczyciela i nauczyciela języków obcych podany w tabeli (mediana z próby). O ile nauczyciele angielskiego przeciętnie pracują ok. 7 a niemieckiego ok. 8 lat jako nauczyciele języka obcego, to nauczyciele francuskiego 10 lat, a rosyjskiego 17 lat.

3. Wykształcenie nauczycieli

Nauczyciele określili także poziom wykształcenia uprawniającego ich do nauczania języka obcego (por. Tabela 3). Połowa nauczycieli ma za sobą 5-letnie magisterskie studia filologiczne z przygotowaniem pedagogicznym. Pozostałe drogi uzyskania niezbędnego wykształcenia wykorzystało od 18 do 26% ankietowanych. W kategorii *inne* wymieniane były przeważnie studia filologiczne i pedagogiczne (zarówno magisterskie, jak i licencjackie oraz podyplomowe), a także kursy prowadzące do uzyskania certyfikatów nauczania języka obcego.

	% próby	Wieś	Miasto do 50 tys.	Miasto 50-100 tys.	Miasto 101-500 tys.	Miasto ponad 500 tys.
5-letnie magisterskie studia filologiczne z przygotowaniem pedagogicznym	49%	49%	46%	42%	49%	60%
5-letnie magisterskie studia filologiczne bez przygotowania pedagogicznego	1%	1%	1%	2%	0%	5%
2-letnie magisterskie studia uzupełniająca filologiczne	20%	15%	23%	25%	26%	15%
3-letnie wyższe studia zawodowe (licencjackie) w kolegium językowym	26%	24%	26%	33%	33%	20%
3-letnie wyższe studia zawodowe (licencjackie) na wyższej uczelni	18%	20%	21%	18%	14%	10%
inne	16%	12%	18%	23%	14%	21%

Tabela 3: Wykształcenie nauczycieli według lokalizacji szkół (Jakubowski 2008).

	Angielski	Niemiecki	Rosyjski	Francuski	Przeciętny staż nauczycielski
5-letnie magisterskie studia filologiczne z przygotowaniem pedagogicznym	26%	37%	85%	65%	12 lat
5-letnie magisterskie studia filologiczne bez przygotowania pedagogicznego	3%	1%	0%	2%	10 lat
2-letnie magisterskie studia uzupełniająca filologiczne	20%	32%	4%	22%	8 lat
3-letnie wyższe studia zawodowe (licencjackie) w kolegium językowym	35%	37%	3%	24%	8 lat
3-letnie wyższe studia zawodowe (licencjackie) na wyższej uczelni	32%	17%	7%	10%	7 lat
inne	24%	13%	11%	11%	12 lat

Tabela 4: Wykształcenie nauczycieli według języków (Jakubowski 2008).

Znacznie większe różnice zauważalne są pod względem wykształcenia nauczycieli prowadzących zajęcia z różnych języków (por. Tabela 4). Nauczyciele angielskiego rzadziej posiadają 5-letnie filologiczne studia magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym, natomiast studia tego typu ma za sobą zdecydowana większość uczących rosyjskiego i 2/3 uczących francuskiego.

Można by więc przypuszczać, że droga, jaką uzyskiwane jest wykształcenie jest mocno związana z tym, jakiego języka obcego nauczyciel pragnie uczyć. Jeśli jednak spojrzymy tylko na nauczycieli, którzy ukończyli 5-letnie filologiczne studia magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym, to wśród anglistów mediana stażu nauczycielskiego wynosi 8,5 roku, wśród uczących rosyjskiego 17 lat, francuskiego 12 lat, a niemieckiego 10 lat. Stąd widać, że zależności te są istotnie związane z wiekiem nauczycieli, a nie nauczaniem językiem. Młodszy nauczyciele rzadziej kończą 5-letnie studia magisterskie i częściej wybierają język angielski.

4. Stopień awansu zawodowego

Tabela 5 przedstawia udział nauczycieli o danym stopniu awansu w całej próbie (kolumna *razem*) oraz w próbie dla miasta i terenów miejskich. Dodatkowo podano dane z opracowań GUS dotyczące wszystkich nauczycieli uczących w gimnazjach (Jakubowski 2008: 414 na podstawie GUS, *Oświata i wychowanie 2006/2007*). W analizowanej próbie nauczycieli języków obcych jest nieco więcej stażystów oraz nauczycieli kontraktowych. Może to wynikać z tego, że nauczyciele języków obcych są nieco młodszy. Jak widać, niższe stopnie awansu zawodowego mają nauczyciele języków w gimnazjach wiejskich, czego nie można powiedzieć o nauczycielach wszystkich przedmiotów, gdzie rozkład stopni awansu jest niemal identyczny na wsi i w mieście. Można to uznać za potwierdzenie przekonania o tym, że gimnazja wiejskie są rzadziej w stanie ściągnąć poszukiwanych nauczycieli języków obcych, ale i nauczycieli bardziej doświadczonych. Jeśli za poszukiwanych uznamy nauczycieli języka angielskiego, a za mniej poszukiwanych nauczycieli rosyjskiego, to wyniki potwierdzają taką hipotezę różnicą w stopniach awansu nauczycieli tych języków na wsi i w mieście. Na wsi 60% anglistów to stażyści i nauczyciele kontraktowi, a wśród rusycystów odpowiedni procent wynosi jedynie 23% (dokładnie tyle co dla wszystkich nauczycieli w Polsce). W mieście anglistów o tym stopniu awansu jest mniej niż 50%, podczas gdy rusycystów tylko 8%. Z pewnością mają tu znaczenie różnice w wieku nauczycieli różnych języków opisane już powyżej. Nie mniej jednak w każdym z 3 najpopularniejszych analizowanych języków udział stażystów i nauczycieli kontraktowych jest znacznie wyższy na wsi niż w mieście (dla niemieckiego wynosi 52% na wsi w porównaniu do 27% w mieście). Dla angielskiego (ok. 50%) i niemieckiego (ok. 30%) udział stażystów i nauczycieli kontraktowych ogółem znacznie też przewyższa odpowiedni udział wśród wszystkich nauczycieli gimnazjów dla młodzieży w Polsce (21%).

	Nauczyciele języków obcych (próba)			Wszyscy nauczyciele (populacja)		
Stopień awansu zawodowego	Wieś	Miasto	Razem	Wieś	Miasto	Razem
Stażysta	15%	7%	10%	6%	5%	5%
Kontraktowy	30%	25%	27%	17%	16%	16%
Mianowany	36%	44%	42%	44%	45%	45%
Dyplomowany	19%	23%	22%	33%	34%	34%

Tabela 5: Stopień awansu zawodowego (Jakubowski 2008).

Stopień awansu zawodowego	Angielski	Niemiecki	Rosyjski	Francuski
Stażysta	14%	8%	4%	4%
Kontraktowy	39%	27%	11%	20%
Mianowany	36%	43%	49%	46%
Dyplomowany	12%	22%	36%	30%

Tabela 6: Stopień awansu zawodowego według języków (Jakubowski 2008).

Awans zawodowy jest w oczywisty sposób silnie związany z wiekiem respondentów. Nie ma natomiast wyraźnych związków między płcią a stopniami awansu (kilka procent więcej nauczycieli mianowanych wśród kobiet). Ciekawą kwestią jest natomiast stosunek nauczycieli języków obcych do systemu awansu zawodowego.

1 – zdecydowanie zgadzam się; 2 – zgadzam się; 3 – częściowo zgadzam się; 4 – nie zgadzam się; 5 – zdecydowanie nie zgadzam się; brak – brak odpowiedzi	1	2	3	4	5	brak
Awans zawodowy przyczynił się do podniesienia moich kwalifikacji i kompetencji zawodowych.	13%	28%	35%	12%	7%	4%
Zależy mi tak naprawdę na zdobyciu (kolejnego) stopnia awansu tylko, dlatego, że będę więcej zarabiać.	9%	16%	38%	20%	10%	6%
Awans zawodowy jest dla mnie ważny, bo zaspokaja moje ambicje zawodowe.	9%	27%	34%	17%	7%	5%
Awans zawodowy to w moim przypadku bezsensowne zbieranie „papierków”, a nie odzwierciedlenie przyrostu kompetencji nauczycielskich lub rzeczywistego zaangażowania zawodowego.	16%	16%	36%	20%	8%	4%

Tabela 7: Stosunek badanych do awansu zawodowego (Jakubowski 2008).

W ankiecie poproszono o ocenę czterech stwierdzeń odnoszących się do systemu awansu zawodowego, przy czym nauczyciele zostali poproszeni o określenie, na ile się z nimi zgadzają lub nie zgadzają. Skalę odpowiedzi wraz

z procentem w każdej kategorii przedstawiono w Tabeli 7. Tylko 1/5 nauczycieli nie zgodziło się z pierwszym stwierdzeniem, mówiącym, że awans zawodowy przyczynił się do podniesienia ich kwalifikacji i kompetencji zawodowych (19% odpowiedziało *nie zgadzam się* lub *zdecydowanie nie zgadzam się*). Większość nauczycieli zgodziła się też przynajmniej częściowo ze stwierdzeniem, że awans zawodowy jest ważny, ponieważ zaspokaja ich ambicje zawodowe. Równocześnie jednak ponad połowa zgadza się ze stwierdzeniem, że kolejny stopień awansu to po prostu wyższe dochody, a 3/4 z ostatnim stwierdzeniem, że w ich przypadku było to „bezsensowne zbieranie papierków” nie podnoszące kompetencji.

W wyraźny sposób młodszy nauczyciele bardziej pozytywnie oceniają system awansu zawodowego, a negatywne oceny są częstsze pośród nauczycieli gimnazjów w większych miastach. Na stosunek do awansu zawodowego nie ma wpływu staż pracy. Jednak wśród nauczycieli o tym samym już uzyskanym stopniu awansu zawodowego nauczyciele z większym stażem mają częściej negatywne opinie. Różnice między nauczycielami uczącymi różnych języków są zapewne związane z wiekiem, stażem i stwierdzonymi powyżej różnicami w stopniach awansu zawodowego, można jednak zauważyć, że nauczyciele języków angielskiego i niemieckiego mają częściej negatywny stosunek niż nauczyciele języka rosyjskiego czy francuskiego.

5. Doskonalenie zawodowe nauczycieli

Respondenci określili liczbę form doskonalenia zawodowego, poświadczanego odpowiednim zaświadczeniem, które ukończyli w latach 2006-2008 (por. Tabela 8). Jedynie 37 nauczycieli z próby stwierdziło, że nie ukończyło żadnej formy doskonalenia zawodowego. Około 20% ukończyło 1-2, 3-4 lub 5-7 różnych form doskonalenia, 16% 7-10, a co dziesiąty respondent wskazał, że więcej niż 10. Nie podważając wiarygodności uzyskanych odpowiedzi, wydaje się, że podane liczby są dość wysokie. Jest to jednak jedynie informacja o liczbie różnych form „zaliczonych” w ostatnich latach, nie biorąc pod uwagę ich intensywności i przełożenia na podniesienie kwalifikacji zawodowych. Nie mniej jednak można stwierdzić, że nauczyciele języków obcych w zdecydowanej większości korzystają z doskonalenia zawodowego. Z tabeli widać, że wiek nauczycieli nie ma większego wpływu na liczbę form doskonalenia, choć nieco niższe liczby podawali nauczyciele najstarsi.

W kolejnym pytaniu nauczycieli poproszono o wskazanie konkretnego typu doskonalenia zawodowego odbytego w ostatnich 3 latach (można było wskazać kilka kategorii). Odpowiedzi przedstawia Tabela 9. Zdecydowana większość (82%) nauczycieli wzięła udział w szkoleniach lub warsztatach, w tym najczęściej w organizowanych przez miejscowy (57%) lub Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (40%). Niemal 3/4 nauczycieli brało też udział w prezentacjach podręczników organizowanych przez wydawnictwa. Jedynie 14% uczestniczyło w studiach podyplomowych, przy

czym ponad połowa tych osób to nauczyciele w wieku 31-40 lat, po 20% w wieku 20-30 lub 41-50 lat, a tylko 4% w wieku ponad 50 lat. 13% nauczycieli uczestniczyło w kursach, praktykach, stażach, szkoleniach lub seminariach w kraju docelowym języka. Można to uznać za spory udział biorąc pod uwagę prawdopodobne koszty takiego przedsięwzięcia, jednak niewiele wiadomo o dokładniejszym charakterze tych wyjazdów.

	Razem	20-30 lat	31-40 lat	41-50 lat	Ponad 50 lat
0	7%	8%	4%	6%	16%
1-2	22%	25%	20%	19%	25%
3-4	23%	21%	22%	26%	29%
5-7	22%	19%	22%	27%	16%
7-10	16%	18%	18%	11%	13%
11 i więcej	11%	9%	14%	10%	2%

Tabela 8: Doskonalenie zawodowe według liczby form (Jakubowski 2008).

Formy doskonalenia zawodowego, poświadczane zaświadczeniem, ukończone w 2006-2008	% próby
studia podyplomowe	14%
szkolenia/warsztaty CODN	40%
szkolenia/warsztaty miejscowego ODN	57%
szkolenia/warsztaty stowarzyszeń nauczycieli	21%
szkolenia/warsztaty innych instytucji	31%
prezentacje podręczników przez wydawnictwa	71%
kursy językowe w kraju	8%
kursy językowe w kraju docelowym języka	6%
praktyki nauczycielskie w kraju docelowym języka	3%
staże/szkolenia/seminaria w kraju docelowym języka	8%
staże/szkolenia/seminaria w innym kraju	2%
inne formy doskonalenia zawodowego	11%

Tabela 9: Doskonalenie zawodowe według rodzaju form (Jakubowski 2008).

Nauczyciele zostali poproszeni o określenie sposobu finansowania doskonalenia zawodowego. 2/3 nauczycieli skorzystało z bezpłatnych form doskonalenia. 1/3 opłacała doskonalenie całkowicie a 18% częściowo z własnych środków (por. Tabela 10). Można uznać zatem, że nauczyciele języków obcych w dużym stopniu współfinansują swoje doskonalenie zawodowe, jednak trudno tu określić, jaki jest ich rzeczywisty własny udział w ogólnych kosztach doskonalenia, bowiem nie zebrano informacji o sumie wydatków. W przypadku 1/3 nauczycieli całkowicie lub częściowo koszty pokryła szkoła lub organ prowadzący. Nieliczni nauczyciele skorzystali ze stypendiów, bezpośredniego finansowania z funduszy unijnych lub innej formy.

Finansowanie doskonalenia zawodowego	% próby
bezpłatne	65%
sfinansowane całkowicie z własnych środków	32%
sfinansowane częściowo z własnych środków	18%
sfinansowała całkowicie szkoła lub organ prowadzący	22%
dofinansowała częściowo szkoła lub organ prowadzący	14%
sfinansowane z przyznanego stypendium	4%
sfinansowane z funduszy unijnych	6%
inna forma finansowania	2%

Tabela 10: Finansowanie doskonalenia zawodowe (Jakubowski 2008).

6. Czas pracy nauczycieli w szkole

Kolejna grupa pytań dotyczyła czasu pracy w szkole, w której respondent naucza języka obcego i której realizowana była ankieta. Tabela 11 przedstawia liczbę godzin w całej próbie oraz w podziale na grupy wiekowe. Z tabeli wynika, że nie ma widocznych różnic w liczbie godzin dydaktycznych między nauczycielami w grupach 20-30 lat, 31-40 lat i 41-50 lat. Większość nauczycieli naucza w przedziale 18-25 godzin. Ok. 10% uczy więcej niż 26 godzin (maksymalnie podano 35 godzin). Wyróżnia się jedynie grupa nauczycieli najstarszych, gdzie większość uczy poniżej 18 godzinnego pensum, a tylko kilkanaście procent uczy więcej niż 20 godzin. Te różnice odzwierciedlają wartości średnie i mediana podanej przez nauczycieli liczby godzin. Jeśli chodzi o podział względem stopnia awansu zawodowego, to wyróżnia się grupa stażystów, która ma nieco niższe obciążenie dydaktyczne. Pozostałe grupy nauczają podobną liczbę godzin. Jeśli chodzi o obciążenie nauczycieli różnych języków to średnia liczba godzin podana dla nauczycieli angielskiego wyniosła 19,9 (mediana 21), niemieckiego 19,7 (mediana 20), rosyjskiego 16,1 (mediana 18) i francuskiego 15,1 (mediana 18). Z tego wynikałoby, że obciążenie godzinami nauczycieli różnych języków odpowiada powyższej kolejności, jednak trzeba wziąć pod uwagę, że w ankiecie brano pod uwagę jedynie nauczanie w placówce wylosowanej do badania.

	Razem	20-30 lat	31-40 lat	41-50 lat	ponad 50 lat
2-10 godzin	18%	15%	17%	16%	40%
11-17 godzin	13%	15%	11%	11%	15%
18-20 godzin	31%	27%	35%	29%	28%
21-25 godzin	28%	34%	26%	31%	9%
26-35 godzin	10%	9%	10%	12%	8%
Średnia liczba godzin	18,0	18,2	18,2	19,0	14,2
Mediana liczby godzin	19	19	19	19	14

Tabela 11: Czas pracy w szkole (Jakubowski 2008).

	Razem	2-10 godzin	11-17 godzin	18-20 godzin	21-25 godzin	26-35 godzin
Nadmiernie obciążające	5%	1%	0%	1%	10%	19%
W sam raz	66%	38%	60%	83%	77%	60%
Niewystarczające	15%	40%	29%	11%	4%	0%
Trudno powiedzieć	14%	20%	10%	6%	9%	21%

Tabela 12: Stosunek badanych do czasu pracy w szkole (Jakubowski 2008).

Nauczyciele zostali również poproszeni o ocenę obciążenia godzinowego w gimnazjum (por. Tabela 12). Co trzeci nauczyciel stwierdził, że liczba godzin jest *w sam raz*. Co ciekawe, najczęściej takiej odpowiedzi udzielali uczący od 18 do 20 godzin oraz od 21 do 25 godzin. Tylko 5% wskazało, że obciążenie jest nadmierne, jednak wśród uczących 21-25 godzin było to 10% a wśród uczących ponad 25 godzin 19%. Za niewystarczającą liczbę godzin uznało 15% respondentów, a większość z nich naucza 2 do 10 godzin lub 11 do 17 godzin. Tak więc ocena obciążenia jest silnie powiązana z rzeczywistą liczbą godzin, przy czym większość nauczycieli jest zadowolona z nakładu pracy w gimnazjum.

7. Zajęcia dodatkowe nauczycieli w szkole

Nauczycieli zapytano także o to, czy zajmują się w badanej szkole także innymi zajęciami. Niemal połowa nauczycieli prowadzi kółka języków obcych oraz konkursy językowe. Kilkanaście procent zajmuje się także wymianą międzynarodową oraz wycieczkami zagranicznymi dla uczniów. 1/5 prowadzi gazetkę szkolną, a co trzeci wskazał także inne zajęcia, lecz lista odpowiedzi jest bardzo zróżnicowana i trudno wybrać najczęściej powtarzające się zajęcia. Tylko kilku nauczycieli wskazało na kurs językowy (patrz Tabela 13).

Poza pensum godzin języka obcego zajmuję się w mojej szkole dodatkowymi zajęciami:	% próby
kółko języka obcego (lub inne)	44%
kurs języka obcego	3%
wymiana międzynarodowa	15%
wycieczki zagraniczne dla uczniów	16%
konkursy językowe dla uczniów	53%
gazetka szkolna	21%
inne zajęcia	32%

Tabela 13: Zajęcia dodatkowe w szkole (Jakubowski 2008).

8. Praca zarobkowa nauczycieli poza szkołą

Na pytanie o dodatkową pracę poza gimnazjum odpowiedziało pozytywnie 56% ankietowanych. Można więc uznać, że połowa nauczycieli języków obcych posiada pracę poza szkołą. Blisko 30% udziela korepetycji, co dzieśiąty pracuje jako tłumacz lub uczy w prywatnej szkole językowej. 6% prowadzi działalność gospodarczą. Co piąty badany wskazał inną pracę, przy czym większość stwierdziła, że naucza w innej szkole (najczęściej w szkole podstawowej) lub ogólnie, że pracuje jako lektor.

Poza moją pracą zawodową w gimnazjum pracuję dodatkowo	% próby
prowadząc działalność gospodarczą	6%
w prywatnej szkole językowej	11%
udzielam korepetycji	29%
jako tłumacz języka obcego	11%
inna praca	19%
któreś z powyżej wymienionych	56%

Tabela 14: Praca zarobkowa poza szkołą (Jakubowski 2008).

9. Podnoszenie kwalifikacji zawodowych

Ostatnie pytanie ankiety dotyczyło częstości zakupów specjalistycznej literatury, oprogramowania lub korzystania z zasobów bibliotecznych. Większość nauczycieli stwierdziła, że *często* lub *czasami* dokonuje wymienionych zakupów (1/3 rzadko lub nigdy nie kupuje oprogramowania). Tylko 20% stwierdziło, że rzadko lub nigdy nie korzysta z obcojęzycznych zbiorów bibliotecznych.

Jako nauczyciel/ka języka obcego	stale	często	czasami	rzadko	nigdy	brak odpowiedzi
Kupuję literaturę obcojęzyczną	12%	30%	38%	14%	2%	4%
Kupuję prasę obcojęzyczną	9%	30%	37%	16%	3%	5%
Kupuję specjalistyczne oprogramowanie multimedialne, np. słowniki itp.	8%	22%	35%	23%	8%	4%
Korzystam z obcojęzycznych zbiorów bibliotecznych	15%	29%	29%	17%	4%	5%

Tabela 15: Nakłady własne nauczycieli na podnoszenie kwalifikacji zawodowych (Jakubowski 2008).

10. Wpływ kwalifikacji nauczycieli na wynik egzaminu

Do przeprowadzenia analizy wpływu kwalifikacji nauczycielki na wyniki egzaminu wykorzystano średnie z ankiet nauczycielskich na poziomie szko-

ly¹ oraz zastosowano następujące zmienne odnoszące się do kwalifikacji nauczycieli: staż pracy w latach, płeć, wiek, stopień awansu zawodowego, liczbę form doskonalenia zawodowego ukończonych w ostatnich 3 latach, a także obciążenie godzinowe w gimnazjum i liczbę nauczycieli pracujących dodatkowo poza szkołą. Analizę przeprowadzono łącznie dla wszystkich języków i wersji testów, tak aby zwiększyć liczbę dostępnych obserwacji, a przez to podnieść precyzję analiz statystycznych. W większości przypadków analizę przeprowadzono dla 19-20 tysięcy uczniów oraz 600 nauczycieli.

Ogromna większość potencjalnych zmiennych określających charakterystykę szkół lub nauczycieli okazała się nie powiązana z wynikami uczniów. Nie jest to jednak zjawisko rzadkie w badaniach edukacyjnych, gdzie większość obserwowalnych charakterystyk nie ma wpływu na wyniki uczniów, które w przeważającym stopniu uwarunkowane są pochodzeniem społecznym i ogólnymi, trudno mierzalnymi zdolnościami (por. Śleszyński 2004). I tak np. w przeprowadzonym badaniu stwierdzono jedynie związek między wynikami uczniów na testach a stopniem awansu zawodowego. Średnie wyniki uczniów są nieco niższe dla stażystów i nieco wyższe dla nauczycieli kontraktowych, niż dla nauczycieli mianowanych, jednak żadna z tych różnic nie jest ani istotna statystycznie, ani znacząca z praktycznego punktu widzenia. Istotnie wyższe wyniki uzyskują natomiast uczniowie nauczycieli dyplomowanych. Dla rosyjskiego, gdzie większość nauczycieli to nauczyciele mianowani lub dyplomowani, różnica między tymi stopniami była znacznie mniejsza, choć także na korzyść nauczycieli dyplomowanych. Trudno jednak określić, jakie są głębsze przyczyny tej zależności. Czy jest to rzeczywisty wpływ lepszych kwalifikacji nauczycieli dyplomowanych, czy też szkołom, które przyciągają lepszych uczniów lub przykładają większą wagę do nauki języków, częściej udaje się ściągnąć nauczycieli z najwyższym stopniem awansu zawodowego. Można postawić kilka ciekawych hipotez, których sprawdzenie wymagałoby dalszych analiz, ale przede wszystkim stworzenia zbioru, gdzie indywidualne charakterystyki nauczycieli są dołączone do wyników ich uczniów, a nie uśredniane na poziomie szkoły.

11. Podsumowanie

Dane zebrane w trakcie pilotażowego egzaminu gimnazjalnego z języków obcych stanowią olbrzymi materiał badawczy, na którym można przeprowadzić szereg interesujących analiz (por. Jakubowski i Pokropek 2008). Ana-

¹ Do badania uczniów wylosowano w każdej szkole po dwa oddziały spośród wszystkich klas trzecich. O wypełnienie ankiet poproszono zaś wszystkich nauczycieli języków obcych, nauczanych w szkole jako obowiązkowe. Nie wszyscy nauczyciele jednak zwrócili wypełnione ankiety. Zastosowany sposób kodowania kwestionariuszy nie umożliwił przyporządkowania testów uczniowskich do danego nauczyciela, a jedynie do danej szkoły.

liza te nie udzielają jednak ostatecznych odpowiedzi na badane kwestie, pomimo znacznego potencjału badawczego danych zebranych w pilotażu. Nie mniej jednak przedstawione dane są istotną informacją m.in. o kwalifikacjach, doskonaleniu zawodowym, czasie pracy w szkole oraz charakterze pracy poza nią nauczycieli języków obcych w gimnazjum. Powinny one być systematycznie uzupełniane i pogłębiane przy jednoczesnym doskonaleniu narzędzi badawczych. Interesujących obszarów badawczych, dotyczących procesu nauczania i uczenia się języków obcych w gimnazjum, jest jednak znacznie więcej. Pozostaje mieć nadzieję, że będą one mogły być systematycznie kontynuowane.

BIBLIOGRAFIA

- Jakubowski, M. i Pokropek, A. 2008. *Raport z pilotażu egzaminu gimnazjalnego z języków obcych. Podsumowanie raportu końcowego* (manuskrypt).
- Jakubowski, M. 2008. *Raport z pilotażu egzaminu gimnazjalnego z języków obcych* (manuskrypt).
- Jarząbek, A. D. 2007. „Kilka refleksji o egzaminie z języka obcego w gimnazjum”. *Języki Obce w Szkole* 5. 67-70.
- Jarząbek, A. D. 2008. „Wokół pilotażowego egzaminu z języka obcego w gimnazjum. Problemy badawcze”. *Języki Obce w Szkole* 1. 66-68.
- Obidniak, D. 2007. „Egzamin z języka obcego w gimnazjum – czy nowe otwarcie w polskiej polityce językowej?”. *Języki Obce w Szkole* 5. 65-67.
- Śleszyński, P. 2004. „Ekonomiczne uwarunkowania wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych w latach 2002-2004”. *Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej* 2. 13-23.

Aleksander Wiater

Uniwersytet Wrocławski

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

UCZEŃ TEŻ... KLIENT. RELACJE UCZEŃ – NAUCZYCIEL W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Student also... a client. Student-teacher relationships
in higher education

The article deals with private education at the tertiary level in Poland. Widespread privatization of this sector has transformed a student into a customer and school into a provider of teaching services. The role of a teacher has also changed – he/she has become one of the actors in the process of 'selling services'. Students' expectations concerning teachers' work have changed, too. They often express criticism of the teaching methods and include specific demands from a teacher. This has led the latter to change strategies and style of communication in the classroom. The author of the text analyses cooperation of two parties involved in the learning/teaching process and provides the reader with a few practical guidelines on how to solve problems at school, namely by resorting to psychological strategies, which increase teachers' assertiveness. The author also claims that negotiating and suggesting the desired solutions, together with providing rational explanations should help the teacher and his/her students to reach the compromise and to achieve mutual understanding and harmony.

1. Wprowadzenie

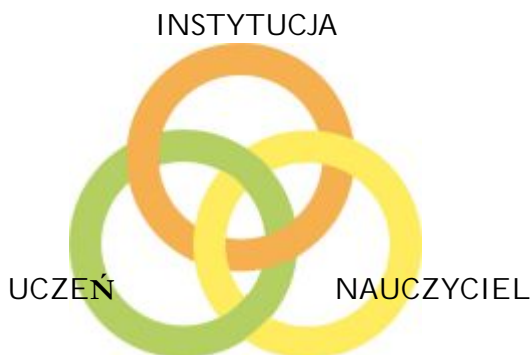
Pomysł niniejszego artykułu zrodził się z obserwacji pewnego charakterystycznego zjawiska, związanego z etapem transformacji, na jakim znajduje się obecnie szkolnictwo wyższe w Polsce. Powstanie szkół prywatnych, upowszechnienie się studiów zaocznych i podyplomowych, sprawiło, iż zjawisko odpłatności za naukę stało się dość powszechne w polskiej rzeczywistości. Stan ten sprawił, iż uczeń stał się „klientem”, a szkoła „produ-

centem" czy też „wytwórcą” usług dydaktycznych. Nauczyciel stał się zatem jednym z aktorów w procesie „sprzedaży usług/produktów”. W efekcie studenci-usługobiorcy coraz częściej postrzegają inaczej, niż dotychczas, charakter pracy kadry akademickiej, co niejako wymusza na nauczających zmianę strategii i stylu komunikacji z osobami wyrażającymi wobec nich otwartą krytykę czy zgłaszającymi określone roszczenia.

W artykule chcielibyśmy zatem podjąć wątek współpracy i rozwiązywania problemów, jakie możemy napotkać na poziomie studiów wyższych, a może także i w szkołach średnich. Na rynku wydawniczym znajduje się obecnie wiele poradników dotyczących przeciwdziałaniu konfliktom, jednakże przedstawiona synteza najważniejszych zaleceń odnosi się do ściśle określonej sytuacji, a mianowicie relacji uczeń – nauczyciel. Przedstawione strategie psychologiczne, oparte głównie na zwiększaniu asertywności, będą mogły być zatem pomocne w próbach zażegnania konfliktu, gdyż skuteczna komunikacja pozwala na szybsze wspólne dochodzenie do porozumienia. Zastosowanie wybranych technik negocjacji sprawi, iż podjęta współpraca z naszymi uczniami-klientami stanie się harmonijna. Jednocześnie rozwijanie umiejętności radzenia sobie z własnymi emocjami i emocjami rozmówcy pozwala na korzystniejsze dla obu stron rozwiązywanie sytuacji trudnych. Sugerowanie pożądaných decyzji oraz racjonalne uzasadnienie słuszności naszych poglądów będzie równocześnie sprzyjało celowi, jakim jest osiągnięcie porozumienia między nauczycielem a uczniem.

2. Charakterystyka sytuacji konfliktowych

Dokonując analizy sytuacji konfliktowych możemy wysnuć wniosek, iż spowodowane są one błędami lub całkowitą blokadą komunikacji pomiędzy uczestniczącymi w niej stronami. W rzeczywistości, w rozpatrywanej przez nas sytuacji napotykamy trzy, nie zawsze współgrające ze sobą strony, których interesy wzajemnie się na siebie nakładają, a niekiedy wręcz krzyżują.



Rysunek 1: Relacje komunikacyjne zachodzące w szkole.

Dynamika rozwoju konfliktu wynika zatem z konfrontacji różnych punktów widzenia, w których strony *uczeń – nauczyciel* są przedmiotem naszego zainteresowania. Podmiotem sporu staje się zatem człowiek, a przedmiot związany jest z brakiem porozumienia pomiędzy ludźmi – stronami konfliktu. Spór ten może być spowodowany podkreślaniem różnic i odrębności we wzajemnych relacjach (nauczyciel → władza, uczeń → pieniądze). Dynamika rozwoju konfliktu może mieć więc charakter wieloetapowy i przedstawiać się w następujący sposób:

1. Zgłoszenie konkretnego przedmiotu sporu, który wynika często z rozdziwisku między dużym zaangażowaniem nauczyciela w proces nauczania a dość swobodnym podejściem ucznia do przedmiotu lub nauczającego.
2. Naruszenie równowagi stosunków poprzez wysuwanie kolejnych zarzutów i bronienie własnego stanowiska.
3. Ujawnienie coraz większej ilości spornych zagadnień (często poprzednio tłumionych).
4. Wysuwanie nowych racji, które coraz bardziej oddalają nas od meritum problemu.
5. Spór rozwija się i przechodzi w konflikt, który uniezależnia się od przedmiotu sporu i zaczyna niejako „żyć własnym życiem”¹.

Opisana powyżej ewolucja bywa wynikiem upartego trzymania się własnego zdania i jego gwałtowną obroną w przypadku, gdy druga strona ucieka się do jakichkolwiek kontrargumentów. Sytuacje takie są zatem wynikiem odmowy współpracy i dopuszczeniem do otwartej konfrontacji między stronami wchodzącymi w konflikt. Tymczasem podstawą porozumienia jest otwartość i nastawienie na rozwiązanie problemu, zamiast ustalania po czyjej stronie leży wina. Wydaje się zatem, iż wspólne, konstruktywne poszukiwanie wyjścia z zaistniałej sytuacji korzystnie angażuje obydwie strony sporu i przyczynia się do usprawnienia komunikacji i współdziałania między nimi. W relacji uczeń – nauczyciel ważne są zatem:

- *Nastawienie na rozwiązanie problemu*
Można albo szukać, kto jest winny zaistniałej sytuacji, albo skoncentrować się na rozwiązaniu problemu i sposobów zapobiegania podobnym sytuacjom w przyszłości.
- *Precyzja i jasność wypowiedzi*
Można albo powiedzieć ogólnie: „naucz się”, albo konkretniej: „przygotuj się z odmiany czasowników”.
- *Zadawanie pytań*
Można albo prowadzić długie monologi i opowiadać, że uczeń nie odrobił zadania, albo zapytać, „Jaki ma pomysł na kompromisowe rozwiązanie?”.

¹ Zob. A. Szóstek: <http://www.exbis.pl/vademecum/vademecum.php?dzial=12>.

- *Parafraza*
Można albo puszczać mimo uszu słowa rozmówcy, albo słuchać i okazywać, że się słucha.
- *Umiejętność bezstronnego opisywania, zamiast oceniania*
Można albo oceniać: „jest pan taki albo nie taki”, albo koncentrować się na faktach i opisywać je bez zbędnego komentarza.
- *Chwalenie*
Można albo uznać, że skoro uczeń odrobił zadanie, to nie trzeba nic mówić, bo przecież taka jest jego powinność, albo doceniać i głośno mówić o tym, że ceni się jego zaangażowanie.
- *Szacunek do własnej osoby i do drugiej osoby*
Można sobie uświadomić, że w budowaniu relacji wszystko zaczyna się od szacunku wobec siebie i świadomości własnej wartości: z poczucia osobistej siły wynika szacunek dla poglądów i zdania innych ludzi².

3. W poszukiwaniu rozwiązań

Nastawiając się zatem na rozwiązanie problemu pamiętajmy, iż należy mówić o konkretnych faktach i oddzielać człowieka od problemu. Zajmujemy się zatem bezpośrednio problemem, a nie emocjami drugiej strony (Fisher, Ury i Patton 1994). Przekazywane w procesie komunikacji sygnały powinny być stanowcze, jasne i nie krzywdzące lub obrażające drugą stronę. Dlatego też tak kluczowe staje się przesyłanie komunikatu „ja”, a nie negatywnego „ty”. Psychologiczne techniki negocjacji zalecają zasadę „atakowania problemu”, a nie atakowania człowieka, co wiąże się z zajęciem stanowiska miękkiego wobec ludzi, a twardego wobec problemu. Zasada ta pozwala nam zachować nasz punkt widzenia i pozostać stanowczymi, a jednocześnie sprawia, iż jesteśmy otwarci na problemy naszych rozmówców (Fisher, Ury i Patton 1994). Stanowisko to stoi w opozycji z postawami utrudniającymi komunikację i porozumienie:

- Twardymi wobec człowieka i twardymi wobec problemu:
N: Nie interesuje mnie czy panu się ta ocena podoba, czy też nie. Taką podjąłem decyzję.
- Miękkimi wobec człowieka i miękkimi wobec problemu:
N: Bardzo mi przykro, że ma pan żal co do oceny. Hmm, to znaczy, przeanalizuję ją jeszcze raz i zastanowimy się wspólnie.
- Twardymi wobec człowieka i miękkimi wobec problemu:
N: Co prawda nie zasłużył pan na to, ale postawię wyższą ocenę na zachętę.

W powyższym świetle ogólnym stanowiskiem ułatwiającym komunikację i porozumienie będzie zatem wspomniana powyżej postawa:

² Opracowane na podstawie materiałów szkoleniowych firmy „Opta”, Wrocław.

- Miękka w stosunku do ludzi i twarda wobec problemu:
N: Doskonale rozumiem, bo ta ocena nie podoba się ani panu ani mnie. Aby w przyszłości zapobiec tego typu sytuacjom, proszę kontrolować oceny cząstkowe.

3.1. Unikając konfliktu...

Zdenerwowanie pojawiające się w sytuacjach konfliktowych powoduje, iż często nie potrafimy zapanować nad rozmową. Towarzyszące nam wówczas emocje pozostają poza kontrolą, czego charakterystyczną cechą jest zmiana tonu głosu oraz niewerbalne akty komunikacji. Używając dodatkowych argumentów staramy się wyjaśnić nasz punkt widzenia, a jednocześnie nasz rozmówca znajduje kolejne kontrargumenty. Przedłużająca się rozmowa może nawet doprowadzić do sytuacji, w której wyrażamy pewne opinie, których wcale nie chcieliśmy powiedzieć. Przytoczmy poniżej kilka codziennych sytuacji, które opisali praktykujący nauczyciele języków obcych w rozmowach przeprowadzonych z nimi przed i w trakcie warsztatów:

1. Student nie uczestniczył w ponad połowie zajęć i zgodnie z regulaminem studiów nie powinien być klasyfikowany. Zwraca się do nauczyciela tłumacząc mu, że pracuje i nie ma czasu na chodzenie na zajęcia, prosi jednocześnie o zaliczenie mu semestru.
2. Student niezadowolony jest z naszego systemu oceniania i zarzuca nam w obecności całej grupy, że jesteśmy stronniczy i że go nie lubimy.
3. Student wygłasza uwagi dotyczące proponowanych przez nas ćwiczeń twierdząc, że są nudne, podobnie jak nasz sposób nauczania. Dodaje również, iż metody, które stosujemy jedynie odstraszą od nauki języka.
4. Grupa studentów twierdzi, iż mamy za wysokie wymagania i należałoby je obniżyć. Studenci przekonują, że są na studiach zaocznych, pracują, mają rodziny, a więc brakuje im czasu na naukę języka.
5. Student prosi nas o zaliczenie mu zajęć z danego języka bez zdawania, gdyż jest to jego ostatni semestr nauki, a brakuje mu tego wpisu do obrony pracy dyplomowej. Sprawa jest według niego pilna, gdyż chciałby kontynuować naukę na studiach magisterskich, dlatego też musi przygotować się i obronić pracę w ciągu miesiąca.
6. Student uważa, iż jest naszym pracodawcą, a zatem skoro nie zaliczył pozytywnie egzaminu z języka, to jest to nasza wina, gdyż to brak kompetencji metodycznej spowodował, iż nie zrozumiał naszych zajęć. Domaga się konsultacji, na której wytłumaczylibyśmy mu materiał, mimo tego, iż nie pojawił się na żadnym dyżurze w trakcie roku akademickiego.

Opisane powyżej sytuacje są nierzadko przyczyną powstawania konfliktu pomiędzy nauczycielem a uczniem. Pamiętajmy zatem, że kiedy zapanujemy nad własnymi emocjami, łatwiej będzie nam poradzić sobie z emo-

cjami rozmówcy i dlatego warto poznać kilka technik³, dzięki którym będziemy mogli odnaleźć się w trudnych sytuacjach.

3.2. Technika zadawania pytań

Zadawanie pytań jest najprostszym sposobem na uzyskanie interesującej nas informacji pozwalającej na zrozumienie punktu widzenia rozmówcy. Ponadto pytania angażują i aktywizują partnera, zmuszając go do zastanowienia i pobudzając do myślenia. Jednocześnie osoba pytająca zyskuje na czasie, by przeanalizować zaistniałą sytuację. Właściwie postawione pytania powodują również poznanie nastawienia rozmówcy i rozwianie wszelkich wątpliwości wstępnych. Wydaje się zatem, iż zmiana zdania orzekającego na pytające może odnieść zupełnie inny skutek, pomimo podobnego waloru semantycznego wyrażenia. Porównajmy:

Afirmacja 1: *Myśle, że nie zasługuje pan na lepszą ocenę.*

Pytanie 1: *Co pan zrobił w ciągu tego roku, bym mógł postawić panu lepszy stopień?*

Afirmacja 2: *Musicie nauczyć się reguł gramatycznych.*

Pytanie 2: *Do czego służą reguły gramatyczne, których się uczymy?*

Do najważniejszych typów pytań mających na celu rozwiązywanie konfliktów należą (Borg 2006):

1. *Pytania otwarte: co?, jak?, kto?, kiedy?, gdzie?, po co?, jaki?*

- pomagają:
 - uzyskać więcej informacji;
 - poznać dokładniej motywy postępowania;
 - stworzyć bardziej przyjazny klimat rozmowy i otworzyć się rozmówcy;
 - stymulować go do bardziej rzeczowej rozmowy;
 - budować wzajemne relacje.
- utrudniają:
 - zakończyć rozmowę.

Pytanie *dłaczego?* również należy do grupy pytań otwartych, ale w odróżnieniu od pozostałych zmusza do tłumaczenia się. Sytuacja ta wymaga od rozmówcy poszukiwania usprawiedliwień, co umacnia go w swoich racjach i wywołuje, zazwyczaj niekończącą się, polemikę.

2. *Pytania zamknięte: czy? i odpowiedź tak lub nie*

- pomagają:
 - dowiedzieć się konkretnych informacji i precyzować wypowiedź;
 - kierować rozmową i sprowokować podjęcie decyzji;
 - ograniczyć reakcje do sugerowanego typu odpowiedzi;

³ Ćwiczenia wspomnianych technik odbyły się podczas warsztatów przeprowadzonych w ramach konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Kalisz 8-10 września 2008.

- uzyskać przejrzystość punktu widzenia;
- zakończyć zbyt długą rozmowę.
- utrudniając:
 - otwarcie się rozmówcy;
 - stworzenie przyjaznej atmosfery;
 - dostęp do szerszego kontekstu.

3.3. Moc oddziaływania przekazu

Jednym z elementów oddziaływujących na nadawany komunikat jest ton głosu oraz długość wypowiedzi. Prowadzone już pod koniec lat 60. przez J. R. Davitz i L. J. Davitz (1959) badania nad głosem wykazały, iż wśród dziesięciu sygnałów wokalnych zabarwionych ładunkiem emocjonalnym najbardziej rozpoznawalne są złość i nerwowość. Należy również podkreślić, iż sygnały wokalne wyrażające uczucia ustępują w swojej sile jedynie mimice twarzy. Dźwięk głosu decyduje także o tym, czy jesteśmy postrzegani jako osoby uległe czy też dominujące (Leathers 2007). Przekazowi dźwiękowemu towarzyszy również informacja semantyczna. Aby nasze wypowiedzi niosły ze sobą większą moc oddziaływania i były bardziej przekonujące i asertywne, należy formułować je możliwie zwięźle. Moc oddziaływania przekazu wzrasta odwrotnie proporcjonalnie do ilości użytych słów. Większa stanowczość i krótkość komunikatów werbalnych sprzyja ich zrozumieniu przez partnera.

W sytuacjach konfliktowych mówiąc wiele, powodujemy tylko dodatkowe trudności w rozmowie. Poniższe trzy wypowiedzi prezentują różną reakcję nauczyciela na sytuację wymuszania przez studenta zmiany oceny oraz ilustrują stanowczość podjętej decyzji:

N 1: Przykro mi, że nie mogę się zgodzić. Przez cały rok nie zaobserwowałem wystarczająco dobrej pracy i nie mogę ocenić pańskiego zaangażowania wyżej. Proszę mnie zrozumieć. Na dodatek inni studenci mogliby uważać to za niesprawiedliwe.

N 2: Rozumiem pańskie wyższe oczekiwania, ale nie zgadzam się.

N 3: Nie zgadzam się.

Nie należy jednakże zapominać o celu, jaki chcemy osiągnąć. Być może przydatne będą również zwroty łagodzące wypowiedź, które w ten sposób będą mogły wyrazić naszą empatię względem rozmówcy.

- *Rozumiem pańskie wątpliwości...*
- *Chciałbym również zwrócić uwagę na...*
- *Bardzo bym prosił...*
- *Naprawdę (z pewnością, na pewno, bez wątpienia)...*
- *Nie sądzi Pan? Czyż nie jest to...?*
- *Wypełniacze (hm; tak, rozumiem; słucham uważnie...)*

3.4. Zdarta płyta

Stosowanie tej techniki zalecane jest w trudnych sytuacjach negocjacji, gdyż jest to jedna z najprostszych i najsukuteczniejszych metod. Ułatwia nam ona obronę własnych interesów, nie naruszając jednocześnie praw innych i nie wpędzając nas w poczucie winy. Polega ona na kilkakrotnym powtarzaniu tej samej informacji w lekko zmodyfikowanej formie, powstrzymując się od jakichkolwiek usprawiedliwień, czy też wyjaśnień. Nie należy zatem odpowiadać na żadne pytania, a jedynie monotonicznie i beznamiętnym tonem wyrażać naszą odmowę (Tokarz 2006). Student usilnie prosi o wyższą ocenę. Nauczyciel odpowiada:

- *Nie postawię Panu wyższej oceny.*
- *Nie mogę Panu postawić wyższej oceny w tym semestrze.*
- *Wyższa ocena nie wchodzi w grę.*

Warto zaznaczyć, że technika ta wywołuje często zirytowanie rozmówcy, który nie chcąc być niegrzeczny, będzie musiał powstrzymać się od dosadnego wyrażania opinii. Doprowadzi to jednakże do zburzenia jego sposobu myślenia.

3.5. Gra na zwłokę

Strategia ta wydaje się szczególnie pomocna nauczycielom, którzy podchodzą bardzo emocjonalnie do rozmowy. Studenci oczekują bowiem często natychmiastowej odpowiedzi, a wymuszenie przerwy z reguły hamuje impet rozmówcy. Odłożenie sprawy na kilka dni, czy nawet minut, pozwala na zebranie myśli i przygotowanie własnej strategii. Niekiedy interlokutor rezygnuje nawet z załatwienia sprawy ze względu na upływanie krytycznego terminu lub brak czasu. Zastosowanie tej metody sprawia, iż ani nie obiecujemy niczego, ani nie gwarantujemy pozytywnego załatwienia sprawy; prosimy jedynie o czas do namysłu (Tokarz 2006). Technika ta stosowana jest bardzo często w szkołach wyższych, gdzie wymóg pisania przez studentów podań sprawia, iż nie działamy pod wpływem chwili, a nasze decyzje są przemyślane.

3.6. Technika trzech kroków

Metoda ta używana jest w sytuacji konfliktu i skupia się na wspólnym poszukiwaniu optymalnego rozwiązania. Przydatność jej zauważymy wówczas, gdy nie jesteśmy pewni, czy krytyka jest manipulacją czy też stwierdzeniem konstruktywnym, a także gdy nie rozumiemy krytycznej wypowiedzi. Aby zastosować tę technikę należy streścić lub sparafrazować tę część krytycznego stwierdzenia, która naszym zdaniem jest najważniejsza dla interlokutora i zapytać go, czy o to właśnie mu chodzi. Następnie możemy zaproponować wyjście z zaistniałej sytuacji. Strategia ta składa się zatem z trzech etapów, w których należy:

1. Jasno określić problem.
2. Zaproponować rozwiązanie.
3. Przedstawić korzyści płynące z tego rozwiązania.

Ilustruje to następujący przykład. Pod koniec semestru student zarzuca nam stronniczość w ocenianiu. Możemy zareagować w taki oto sposób:

N: Czuje się pan niesprawiedliwie oceniany. Na przyszłość proszę mówić mi na bieżąco, każdorazowo gdy poczuje się pan pokrzywdzony oceną. Dzięki temu będziemy mogli unikać tego typu sytuacji w przyszłości.

3.7. Częściowa zgoda

Technika ta polega na przyznaniu racji rozmówcy, zachowując równocześnie pewien margines, ponieważ jest to zgoda, ale tylko częściowa. Opisywana strategia komunikacyjna składa się z czterech faz:

1. Znajdujemy część wypowiedzi krytycznej, z którą się zgadzamy i przyznajemy, że osoba krytykująca nas ma w tym względzie rację.
2. Ignorujemy resztę krytyki.
3. Modyfikujemy słowa użyte w krytyce, które są przesadne, np. *zawsze* lub *nigdy*.
4. Parafrazujemy zdanie, z którym się zgadzamy⁴.

U: Ma pan zbyt wygórowane wymagania!

N: Rzeczywiście, jestem nauczycielem dość wymagającym, ale dzięki temu są państwo lepiej przygotowani do egzaminu.

3.8. Parafraza

Lubimy być słuchani, a parafraza pokazuje, jak uważnie słuchamy naszego rozmówcę. Polega ona zatem na aktywnym słuchaniu i potwierdzeniu tego, co zostało powiedziane przez naszego rozmówcę (Fisher, Ury i Patton 1994). Parafrazując wypowiedź:

1. Manifestujemy zainteresowanie i szacunek.
2. Okazujemy, że uważnie słuchamy.
3. Uporządkowujemy wypowiedź.
4. Zwracamy uwagę na, naszym zdaniem, najważniejsze punkty wypowiedzi.
5. Podsumowujemy wypowiedź unikając błędów w komunikacji.
6. Interpretujemy emocje rozmówcy.

Jako przykłady parafrazowania mogą posłużyć następujące zdania:

- *Z tego, co pan powiedział wnioskuję, iż...*
- *Podsumowując pańską wypowiedź, powiedziałabym, że...*
- *Reasumując...*

⁴ Opracowane na podstawie materiałów szkoleniowych firmy „Opta”, Wrocław.

- *Najważniejsze dla pana jest zatem...*
- *Rozumiem, iż zależy panu na...*

Poniżej podajemy przykłady zastosowania tej techniki:

U 1: To ćwiczenie jest bez sensu. Znowu musimy powtarzać te reguły gramatyczne.

N 1: Widzę zatem, że nie lubi pan powtórek z gramatyki.

U 2: Znowu tyle zadania domowego.

N 2: Rozumiem, że rozwiązywanie zadań sprawia panu trudność.

4. Podsumowanie

Sytuacje konfliktowe pomiędzy nauczycielem a uczniem nie należą już do rzadkości i w codziennej praktyce pedagogicznej powodują dodatkowy stres związany z pracą. Brak szacunku względem drugiego człowieka stwarza okazje do wzajemnego oskarżania się i niezadowolenia. Studenci będą wyrażali to tym dobitniej, im mniejszy autorytet posiada osoba prowadząca zajęcia. W praktyce, nauczanie języka obcego prowadzone jest często przez osoby młode, u progu kariery zawodowej. Niewielki dystans wieku dzielący wykładowcę i studentów może więc okazać się pierwszym elementem w tej „próbie sił”, z którym musimy sobie poradzić zwłaszcza w pierwszych kontaktach.

W zawodzie nauczyciela najczęstszymi trudnościami w pracy z uczniem wydają się być te, które związane są z rozbieżnymi celami działań, różnicami w ewaluacji, czy też werbalnymi i niewerbalnymi komentarzami słuchaczy. Problemy te powodują destabilizację emocjonalną, nad którą bezwzględnie trzeba zapanować, nie dając się wciągnąć w utarczki słowne. Należy zatem być stanowczym, ale i otwartym; mówić raczej o sobie, a nie o kimś, podkreślając swoją empatię, nie rezygnując jednocześnie z postawionych warunków. Większość negocjacji to przecież fragment wzajemnych stosunków, a ich istotnym walorem jest ułatwienie kooperacji w przyszłości. Praca z grupą studencką oznacza zazwyczaj co najmniej kilkumiesięczną współpracę między osobą prowadzącą a słuchaczami, a zatem należy starać się, by budowane relacje były oparte na wzajemnym szacunku. W świetle długofalowej pracy ze studentami widać wyraźnie, jak ważne jest stworzenie warunków, które sprawia, że praca stanie się przyjemniejsza i bardziej satysfakcjonująca dla obu stron.

BIBLIOGRAFIA

- Borg, J. 2006. *Perswazja – sztuka wpływania na ludzi*. Warszawa: Jacek Santorski&Co Agencja Wydawnicza.
- Davitz, J. R. i Davitz, L. J. 1959. „The communication of feelings by content-free speech”. *Journal of Communication* 9. 3-13.
- Fisher, D., Ury, W. i Patton, B. 1994. *Dochodząc do tak. Negocjowanie bez poddawania się*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.

Leathers, D. 2007. *Komunikacja niewerbalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Tokarz, M. 2006. *Argumentacja, perswazja, manipulacja*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Paweł Hostyński

Instytut Lingwistyki Stosowanej, UAM Poznań

W DRODZE KU DOJRZAŁOŚCI –
POMIĘDZY „CELEM
ZNIENAWIDZONYM” A PASJĄ
ROZWOJU. ZADANIA
PEDAGOGICZNE W DYDAKTYCE
OBOCZNYCH NA STUDIACH
NEOFILOLOGICZNYCH –
WYNIKI BADANIA JAKOŚCIOWEGO

The road to maturity – from a ‘hated goal’ to a desire
to develop. General aims for practical foreign language
teaching on degree courses – qualitative research findings

The article characterises the relationship between the teacher and the student, and presents the results of research concerning the possibilities of developing – through foreign language didactics – the personal integration of learners, as a basis for their autonomous attitudes and behaviours. The interviews presented reveal students’ difficulties in engaging in authentic communicative actions, resulting from a lack of understanding and support from teachers and their underestimating of the interpersonal processes taking place in the socio-emotional context of the classes. An academic teacher who does not build subjective relations with his students based on trust and respect, and at the same time expects them as adults to display signs of maturity in their foreign language learning causes dissatisfaction and difficulty by setting up an expectation that they will turn overnight into effective, independent learners. The difficulties and needs of the students revealed in the research indicate the scale of negligence in the sphere of interpersonal relations and persuades one to take a new look at the pedagogical tasks in glottodidactic philological studies.

1. Wstęp

Edukacja w minionym XX wieku była zdominowana przez prymat sfery kognitywnej (intelektualnej, poznawczej); efektywność takiego jednostronnego podejścia (szczególnie w rozwijaniu praktycznych umiejętności) została negatywnie zweryfikowana. Aktualne badania w glottodydaktyce nadrobiają zaległości w zakresie przywracania równowagi pomiędzy sferą intelektualną a emocjonalną, odwołując się do aktualnych osiągnięć psychologii i pedagogiki¹. Zaległości w zakresie kompetencji społecznych i emocjonalnych oraz deficyty w przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli poziomu akademickiego (i nie tylko tego poziomu) spowodowały, że proces przywracania równowagi pomiędzy aktywnością (przeciążonej) lewej i (niedociążonej) prawej półkuli mózgowej jest w akademickiej praktyce glottodydaktycznej niezwykle trudny, traktowany z niezrozumieniem lub wymownym dystansem.

2. (Nie)Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich – skala problemu

Sytuację, z którą mamy do czynienia, można określić mianem deprecjacji roli wychowawczej nauczyciela akademickiego. Polega ona na powszechnym traktowaniu „materii pedagogicznej” jako nie odnoszącej się do edukacji studentów, których uznaje się za osoby dorosłe, a więc już „wychowane”, społecznie uformowane i samodzielne jednostki. Pedagogika obejmuje jednakże swoim zasięgiem także oświatę i wychowanie dorosłych, w tym studentów jako osób znajdujących się w obliczu specyficznych i przełomowych zadań określanych jako zadania wczesnej dorosłości². Marginalizowanie zadań pedagogicznych w dydaktyce akademickiej wynika zarówno z niewłaściwego postrzegania studentów jak i z błędnego pojmowania roli nauczy-

¹ Mamy tu na myśli nauczanie (glottodydaktykę oraz szerszej edukację), które uwzględnia dwa ośrodki kontrolujące ludzkie zachowanie: funkcje intelektualne i świat uczuć. Ten drugi obszar podejmowany jest w glottodydaktyce poprzez zadania rozwijające świadomość własnych uczuć oraz empatii, poprzez korzystanie ze strategii afektywnych i odwoływanie się do psychologicznego prawa równowagi między stanami pozytywnymi a negatywnymi, poprzez personalizowanie treści i uczenie się oparte na przeżyciu (Wojtynek-Musik 2001; Bielicka 2006) a także poprzez stosowanie analizy transakcyjnej (Wilczyńska 2008).

² Potrzeba badań nad zadaniami pedagogiki dorosłych wynika z faktu niezależnej od wieku zdolności człowieka do uczenia się i obecności procesów (samo) wychowawczych zachodzących przez całe życie człowieka (por. Szewczuk 1993: 123). Zadania wczesnej dorosłości (według Levinsona 17-33 rok życia) charakteryzuje Pietrasiński (1993: 129n). Role wychowawczą wyższych uczelni podkreślają wprawdzie zapisy w ich statutach (por. Statut UAM Paragraf 3, art. 1, punkt 1), jednak w praktyce obserwujemy rozbieżność pomiędzy rzeczywistością dydaktyczną a formułowanymi w dokumentach podstawowymi zadaniami szkoły wyższej.

ciela akademickiego w ich kształceniu. Nie bez znaczenia jest również fakt, że zawód nauczyciela posiada w społeczeństwie polskim niski status, natomiast dostęp do tego jakże odpowiedzialnego zawodu nie jest ograniczony właściwie żadną selekcją. Na kierunkach neofilologicznych można mówić o selekcji negatywnej; niektórzy studenci wybierają specjalizację nauczycielską, ponieważ stawia ona (w zakresie kompetencji obcojęzycznej) niższe wymagania niż na przykład specjalizacja translatorska.

Zagadnienia pedagogiczne i związane z nimi praktyczne umiejętności są w programach studiów filologicznych (w tzw. bloku pedagogicznym) uwzględniane w stopniu dalece niezadowalającym³. O przygotowaniu nauczycieli akademickich do pełnienia funkcji pedagogicznych w pracy ze studentami w ogóle nie można mówić, jako że przygotowanie do zawodu nauczyciela przewidziane programem studiów (również w zakresie praktyk studenckich) odnosi się do szkolnictwa podstawowego, gimnazjalnego i licealnego, a nie do poziomu akademickiego. Powyższe przyczyny stanowią wystarczająco podatny grunt dla lekceważących postaw wobec zagadnień wychowawczych w kształceniu studentów. Godnym ubolewania jest fakt, że pomiędzy ośrodkami badań pedagogicznych a dydaktyką szkoły wyższej brak komunikacji (zwischen Erziehungswissenschaften und Hochschulunterricht herrscht Nichtkommunikation, Huber 2001: 1043), nauczyciele akademicy nie przyjmują do wiadomości ani wysoce rozwiniętej teorii dydaktyki szkolnej ani opracowanej metodyki kształcenia dorosłych, co obserwujemy na naszych uniwersytetach, a co na podstawie studium literatury okazuje się również typowe dla uczelni niemieckich⁴. Współczesna tendencja do równoważenia deficytów w sferze społeczno-emocjonalnej (o czym mowa była we wstępie), do kształtowania podmiotowych relacji i autonomicznych postaw w nauce języka obcego (niezbędnych w rozwijaniu IKK – indywidualnej kompetencji komunikacyjnej) nieuchronnie wiodą nas do zagadnień wychowawczych w kształceniu studentów oraz do pytań o relację N-S (nauczyciel-student).

3. Wkład psychologii humanistycznej – kształcenie i wychowanie zorientowane na osobę

Carl R. Rogers (1902-1987) w oparciu o wieloletnie badania charakteryzuje relację, w której przynajmniej jedna ze stron zamierza wspomagać wzrost, rozwój, dojrzewanie, funkcjonowanie i zdolność radzenia sobie w życiu drugiej strony, a drugą stroną może być tutaj jednostka lub grupa. Najistot-

³ Filologie obce na polskich uniwersytetach nie są wystarczająco przygotowane do kształcenia pedagogicznego. Jako modelowe określa się kształcenie nauczycieli języków obcych w Finlandii, które nie odbywa się na filologiach, lecz na wydziałach pedagogicznych.

⁴ Lekceważące nastawienie do pedagogiki wynika też z tradycji historycznej oddzielenia uniwersytetu od każdego innego rodzaju szkoły (por. Huber 2001: 1043).

niejsze cechy i postawy typowe dla relacji wspomagającej to: być godnym zaufania; jednoznacznie komunikować, kim jestem (Jeśli mam wspomagać rozwój osobisty innych ludzi pozostających w relacji ze mną, sam muszę się rozwijać); pozwolić sobie na doświadczenie pozytywnego nastawienia (Profesjonalizacja własnego pola działalności prowadzi do dystansu sprawiającego, że osoba z którą znajduję się w relacji dydaktycznej postrzegana jest jako obiekt); zaakceptować każdy aspekt drugiej osoby, gdyż moja postawa warunkowa blokuje zmianę – rozwój osoby; unikać ferowania wyroków oraz utwierdzać wszelkie możliwości drugiego człowieka⁵ (Rogers 2002: 79nn).

Badania jednoznacznie dowodzą wysokiej skuteczności procesów edukacyjnych opartych na następujących cechach postawy nauczyciela: 1. szacunek (pozytywne nastawienie i wsparcie); 2. empatia (nastawienie nie oceniające); 3. autentyczność⁶ (por. Tausch 2001). W odniesieniu do uczniów nauczanych przez nauczycieli o powyżej wymienionych cechach stwierdzono między innymi, że mieli oni wyższy poziom procesów myślowych i lepsze wyniki w nauce; odnotowano przyrost w zakresie IQ oraz testu na kreatywność; wykazywali oni większą samodzielność i motywację do pracy; mieli bardziej pozytywny obraz siebie, niższy poziom lęku podczas zajęć, wyższy poziom zaufania w relacji z nauczycielem; mówili więcej podczas zajęć, mieli więcej osobistych wypowiedzi; zarejestrowano więcej pytań do nauczyciela; stwierdzono większe zaangażowanie i więcej kontaktu wzrokowego z nauczycielem (por. Tausch 2001: 536nn). Powyższa koncepcja ma również zastosowanie w dydaktyce obcojęzycznej, gdzie tzw. „praktyka autentyczna” („ja” jestem zaangażowany jako „ja”) prowadząca do IKK w znacznym stopniu uzależniona jest od emocjonalnych i interpersonalnych uwarunkowań. Praktyka autentyczna jest nader pożądana w procesie autonomizacji uczących się, gdyż wpływa na osobistą integrację elementów obiektów uczeniowych w operacyjne, a zarazem elastyczne systemy wyższego rzędu. Stąd założenie, że im wyższy stopień autentyzmu, tym skuteczniejsze doskonalenie się w komunikacji ustnej (Wilczyńska 2002: 317n). Poza przygotowaniem merytorycznym zajęć językowych oraz kompetencjami fachowymi nauczyciela istotne jest stworzenie takich warunków, w których możliwy jest twórczy dialog pomiędzy nauczycielem a studentem stymulujący rozwój osobowo-

⁵ Postawę *confirming the other* Rogers (2002: 86) wyjaśnia następująco: Jeśli traktuję drugiego człowieka jako niedojrzałe dziecko, niedouczonego studenta (...), to każdy z tych moich sposobów postrzegania go ogranicza to, kim może on rzeczywiście być (...). Jeśli akceptuję drugą osobę jako coś ustalonego, zdiagnozowanego, ukształtowanego przez przeszłość, odgrywam wówczas rolę w potwierdzaniu tej ograniczoności. Jeśli akceptuję ją jako proces stawiania się, robię co mogę, aby urzeczywistnić jej możliwości.

⁶ Autentyczność rozumiana jest jako cecha właściwa tym zachowaniom jednostki, które odzwierciedlają jej aktualne postawy, potrzeby i dążenia (por. Wilczyńska 2002: 317).

ściowy⁷ ku postawom bardziej świadomym i dojrzałym. Poprzez *dojrzałość* rozumiemy między innymi traktowanie życia jako zadania, akceptację siebie wraz ze wszystkimi swoimi cechami pozytywnymi i negatywnymi, zdolność do uczciwego i odważnego wglądu we własną motywację oraz znoszenie negatywnych doświadczeń emocjonalnych i nie uciekanie od nich. Osoba dojrzała stara się być „otwarta”, ciągle się stawiać, nigdy nie być definitywnie „spelniona” (por. Chlewiński 1991: 36nn; Rogers 2002: 86, 219nn). Osoba taka jest wewnętrznie zintegrowana (na właściwym dla siebie poziomie) oraz zdolna do świadomego kreowania własnego życia, czyli do zachowań autonomicznych na własną miarę. Wspieranie takich procesów możliwe jest w relacji wspomagającej N-S; można je bez wątpienia uznać za jedno z uniwersalnych zadań wychowawczych o doniosłym znaczeniu dla wszelkich procesów uczeniowych, w tym glottodydaktycznych.

4. Opis badania

Prezentowane badanie przeprowadzone w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM w roku akademickim 2008/9 (por. Hostyński 2008) w formie wywiadu otwartego odnosi się głównie do kontekstu społeczno-emocjonalnego, traktowanego jako spoiwo czy innymi słowy, jako tkankę łączną dla procesów komunikacyjnych zachodzących podczas nauczania i uczenia się języka obcego⁸. Udział w badaniu wzięło 15 osób studiujących na 1 i 2 roku. Oś wywiadu stanowiły doświadczenia i refleksje studentów na temat relacji N-S oraz obcojęzycznej komunikacji ustnej podczas zajęć. Wywiad przebiegał wokół haseł zaczerpniętych z psychologii humanistycznej (por. Tausch 2001), takich jak: *otwartość, szacunek, afirmacja, dojrzałość, autonomia, podmiotowość, pewność siebie, autentyczność* oraz odnosił się do umiejętności pozajęzykowych rozwijanych w komunikacji obcojęzycznej (por. Bielicka 2006)⁹. Celem wywiadu było zebranie opinii studentów neofilologii na temat relacji N-S, jej znaczenia i związanych z tym obszarem oczekiwań w kontekście komunikacji obcojęzycznej¹⁰. Badanie

⁷ Dąbrowski (1988) sformułował następującą zasadę rozwoju: Dynamizm ideału osobowości to przechodzenie przez fazy dezintegracyjne do częściowych stabilizacji na wyższym poziomie integracji wewnętrznej (proces dezintegracji pozytywnej); Rozwój polega na ustępowaniu jednych wartości i przychodzeniu nowych (...). Pasja rozwoju jest jedną z najwyższych pasji ludzkich.

⁸ Kontekst ten stanowi tło dla szczegółowych zadań glottodydaktyki prowadzących do budowania IKK (takich jak rozwijanie sprawności, utrwalanie słownictwa, trening strategii) realizowanych w obrębie trzech wątków: 1. świadomości komunikacyjnej, 2. sprawności i 3. autentycznej praktyki komunikacyjnej (por. Wilczyńska 2002: 55n).

⁹ Przed rozpoczęciem właściwego badania w ramach pretestu przeprowadzono jeden wywiad.

¹⁰ Wypowiedzi studentów odnosiły się do języków nauczanych w ILS, przede wszystkim do języka niemieckiego jako wykładowego oraz języka angielskiego (drugi język), natomiast w mniejszym stopniu do nauczanych od podstaw języków „trzecich” (francuskiego, hiszpańskiego, rosyjskiego lub szwedzkiego).

jakościowe miało na celu sformułowanie hipotez na temat wpływu kontekstu społeczno-emocjonalnego na autonomię studentów i ich dojrzałość w podejściu do własnej osoby i do uczenia się języka¹¹. Tworzenie kategorii, analiza treściowa i interpretacja wyników przeprowadzone zostały w oparciu o model analizy treściowej (por. Mayring 1991).

5. Wyniki badania – zestawienie wyłonionych kategorii

W wyniku analizy treściowej wywiadów utworzone zostały kategorie treściowe, zaprezentowane poniżej w podgrupach od kategorii odnoszących się do zagadnień ogólnych do zagadnień glottodydaktycznych. Z uwagi na ograniczone rozmiary tekstu, kategorie wyrażone są w formie syntetycznej, skrótovej. W ramach niektórych kategorii zawarliśmy krótkie cytaty z wywiadów ujęte w cudzysłów lub zamieściliśmy w przypisach krótkie fragmenty transkrybowanych nagrań wypowiedzi studentów.

5.1. Mechanizmy natury uniwersalnej w kontekście edukacyjnym – oczekiwania wobec nauczycieli

- Zauważać najpierw pozytywy, następnie omawiać braki i udzielać indywidualnych sugestii dotyczących dalszej nauki.
- Chwalić zawsze, kiedy jest postęp; zauważać to i podkreślać werbalnie i niewerbalnie.
- Dzielić się własnym rozwojem językowym, być prawdomównym, np. przyznawać się do nieznajomości słówek.
- Udzielać wsparcia i nie stawiać wygórowanych wymagań, którym towarzyszy poczucie pozostawienia samemu sobie „do widzenia, musicie sobie radzić sami” (cytat z wywiadu) – skutek: „cel znienawidzony”¹².
- Budować bardziej partnerskie relacje N-S i traktować studentów podmiotowo – „jak ludzi odpowiedzialnych” (cytat z wywiadu).

¹¹ Uzyskany od studentów materiał stanowi bazę do opracowania i przeprowadzenia badania w działaniu oraz badania ankietowego (założenia badawcze - por. Hostyński 2008). W dalszej perspektywie celem wywiadu było poszerzenie form współpracy w ramach prowadzonego przez autora przedmiotu praktyczna nauka języka niemieckiego (PNJN).

¹² A: „(...) dojrzałość jest też... negocjowana, znaczy, tak mi się wydaje, że teraz... już się od nas tego wymaga i dlatego [dojrzałość] może być też znienawidzoną cechą, ponieważ to, czego się wymaga... wydaje się być nieosiągalnym, często (...) np. w realizowaniu... jakichś zadań (...), ale wydaje mi się że teraz wykładowcy... chcieliby, żebyśmy właśnie w ten sposób tak dojrzałe i dorosłe realizowali te zadania... pod względem merytorycznym jak i np. organizacyjnym (...), bo dla mnie jak wymaga się ode mnie czegoś, czego ja od siebie nie wymagam, to jest znienawidzone. (...) Nikt mi nie powie tak jak w liceum dokładnie, gdzie ja mam to znaleźć, jak mam to zrobić, jak mam się tego nauczyć, tylko te umiejętności ja *muszę* już mieć.”

- Zmuszać do myślenia, rozwijać obcojęzyczną kompetencję komunikacyjną w oparciu o treści istotne, aktualne i atrakcyjne, a nie trywialne.
- Okazywać szacunek wobec wyrażanych poglądów, a przede wszystkim szacunek dla osoby – bez względu na poziom wiedzy i umiejętności.
- Okazywać studentom pierwszego roku więcej troski. Zwłaszcza na „roku przetrwania” – studenci oczekują towarzyszenia im w pokonywaniu „przepaści” pomiędzy liceum a uczelnią, bycia dla nich „przewodnikiem”.
- Zwracać się do studentów używając imienia, co znaczy nie tylko zapamiętać ich imiona, ale także chcieć cokolwiek o nich wiedzieć¹³.
- Nauczać z pasją i entuzjazmem.
- Stosować sprawiedliwe ocenianie w oparciu o jasne kryteria i umożliwiać samoocenę (np. prezentacji).

5.2. Mechanizmy natury uniwersalnej w kontekście edukacyjnym – zachowania hamujące działania komunikacyjne i uczeniowe, powodujące wycofanie, zamykanie się¹⁴

- Krytyka typu: „Jak jeszcze możesz takiej rzeczy po prostu nie umieć, jak jesteś już na naszych studiach?”, komentarze podszyte ironią, sugerowanie zmiany kierunku studiów na forum grupy.
- Mówienie lekceważącym tonem „ja wiem lepiej” i traktowanie poglądów studentów jako banalnych i trywialnych.
- Wywoływanie poczucia zagrożenia poprzez „metody zastraszania”.
- Podejrzliwość, nieufność oraz domniemanie nieuczciwości (np. ściąganie).
- Nabieranie uprzedzeń wobec niektórych osób.

5.3. Oczekiwania i sugestie wobec nauczycieli w odniesieniu do dydaktyki obcojęzycznej

- Zasięgać opinii studentów na temat doboru tematów i materiałów.
- Wprowadzać urozmaicenia w zakresie nowych form pracy.

¹³ B: „Dobry wykładowca powinien znaleźć w studencie, w każdym studencie coś dobrego... żeby to rozwijać, żeby pomagał mu rozwijać tę umiejętność i przez to student będzie się cały rozwijał, bo na przykład, (...) masz fajne zdolności, jesteś, powiedzmy... organizatorskie, zorganizuj na przykład... tutaj będziesz przewodniczącym debaty (...), a nie tylko patrzeć tylko na niego przez pryzmat słów, słówek, które zna, bądź, których nie zna, co gorsza (...) raczej to drugie niestety.”

¹⁴ Studenci zastrzegali w wywiadach, że charakterystyka „postaw negatywnych” odnosi się tylko do pewnej liczby wykładowców i że w różnicowanym stopniu odnosi się do tych, których dotyczy.

- Pomagać w rozpoznawaniu własnego stylu uczenia się i zapoznawać studentów z nowymi strategiami.
- Organizować więcej pracy w parach opartej na współpracy osób o typie analizującym i globalizującym¹⁵.
- Bardziej regularnie stosować zadania rozwijające kompetencję kompensacyjną (strategiczną)¹⁶.
- Poprawić jakość ćwiczeń z gramatyki praktycznej i ograniczyć ilość obowiązujących książek z ćwiczeniami (Selbststudium).
- Zwiększyć ilość zadań słuchowych, w tym muzyki wybranej przez studentów oraz zwiększyć nacisk na globalne rozumienie czytanych tekstów.
- Ograniczyć – szczególnie na pierwszym roku – ilość nowego słownictwa do opanowania – motto wśród studentów: „Zostań słownikiem!”.
- Zamiast koncentrować uwagę wyłącznie na poprawności językowej i formie wypowiedzi, pobudzać intelektualnie do mówienia poprzez ciekawe i prowokujące treści.
- Akceptować różnorodne poglądy, promować wolność wypowiedzi.
- Unikać zbyt osobistych tematów, szanować prawo do odmowy rozmawiania na dany temat.
- Przed dyskusją zaplanować czas na jej przygotowanie i przedyskutowanie problemu w parach (prośba osób o podejściu analizującym).
- Pozwolić mówić studentom, nie zdominować ich dyskusji oraz przestrzegać zasady, aby studenci sobie nawzajem nie przerywali wypowiedzi.
- Krytyka tylko konstruktywna: udzielać zachęty, poprawiać błędy po wypowiedzi oraz udzielać indywidualnego feedbacku (w tym celu robić notatki).
- Dawać większe poczucie bezpieczeństwa oraz tworzyć więcej okazji do mówienia o sobie.
- Realizować i umożliwiać postawę autentyczności, „bycia sobą” zarówno nauczyciela, jak i studentów.

¹⁵ Szczególnie studenci w grupach o niższym poziomie zaawansowania doceniali jako niezwykle pomocną możliwość pracy nad swoimi słabymi stronami w komunikacji ustnej (osoby globalizujące – trudności w zakresie poprawności, osoby analizujące – trudności w zakresie płynności, por. Wilczyńska 1999: 214; Bimmel i Rampillon 2002: 143n).

¹⁶ Chodzi tu o ćwiczenia prowadzone w parach, gdzie na przemian osoby A i B mają za zadanie odgadnąć słowa lub frazy na podstawie kontekstu wymyślonego przez partnera. Ćwiczenie ma formę krzyżówki lub krótkiej listy słówek w wersji dla osoby A i B. Jest to lubiana przez studentów forma powtórki lub utrwalania słownictwa (por. przykłady technik ludycznych – Hostyński 2009: 96nn).

- Zaplanować czas na przygotowanie „prezentacji” studentów; wcześniej omówić dokładnie kryteria oceny oraz udzielać indywidualnych sugestii odnośnie dalszej pracy.
- Promować „niezależność”, zauważać i doceniać (chwalić) przejawy aktywności studentów wykraczające poza obszar „odtąd – dotąd”.
- Z wyprzedzeniem informować o zaplanowanym rozkładzie materiału, testach itp. (plan semestralny) oraz informować z wyprzedzeniem o tym, które teksty znajdują się w kanonie tekstów obowiązujących na egzaminie końcowym.
- Odstąpić od wcześniejszego podawania listy pytań obowiązujących na egzaminie ustnym i ograniczyć się do wspólnego ustalenia zakresów tematycznych.
- Stosować mniej surowe podejście w odniesieniu do poprawności językowej, szczególnie na pierwszym roku – „jak przetrwałam, to już wszystko będzie dobrze”, „na drugim roku jest spokojniej, a nie-możliwe, żebyśmy na drugim roku przestali robić błędy”.

5.4. Szczególne trudności i „obszary problemowe”

W tej grupie znalazły się kategorie, które sygnalizują istnienie postaw i przekonań stanowiących znaczną barierę w budowaniu podmiotowych relacji i realizacji postulatów psychologii humanistycznej.

- Brak „tradycji dialogu” – brak „płaszczyzny spotkania” N-S i wzajemnego informowania się o bieżących trudnościach, nieporozumieniach i innych źródłach dyskomfortu powodujących frustracje i niezadowolenie studentów (wyrażane np. na forach studenckich).
- Wyczuwalny irracjonalny lęk przed onnipotentnym wykładowcą i przed sankcjami z jego strony typu „zemsta na egzaminie” np. za wytknięcie nauczycielowi błędu.
- Poczucie olbrzymiego dystansu N-S oraz przekonanie o niedostępności nauczyciela, nawet na dyżurach, które zazwyczaj są traktowane jako „ostateczność” – tylko do zaliczania zaległości¹⁷.
- Powszechny defetyzm studentów, poczucie bezsilności i niewiara w możliwość kształtowania współpracy z wykładowcami, wpływania na treści i przebieg zajęć oraz na atmosferę w instytucie.

¹⁷ B: „No jest właśnie ten dystans taki okrutny, taki straszny, pokazywanie na każdym kroku, że... że tak mało, my tak mało wiemy (...) i że... *wy na tym poziomie powinniście to wiedzieć, to jest niedopuszczalne* (...) i takie... ja rozumiem, że nie można nas wiecznie głaskać po głowie, bo to nie o to chodzi (...), tylko chodzi o to, żeby nam uświadomić nasze błędy, ale w taki konstruktywny [sposób], żeby pomagać nam je przezwyciężać, żeby wprowadzać może bardziej troszeczkę indywidualnie do każdego studenta, bardziej indywidualne podejście, biorąc, znając kogoś jaki ktoś jest.”

- Fasadowość – wynikająca z lęku przed wyśmianiem lub krytyką, strategia polegająca na wypowiadaniu opinii i poglądów „pod wykładownicę”.
- Powszechna akceptacja dla podawczości i systemu „szkolnego” nie zachęcającego do samodzielności; bodźcem do regularnej pracy są tzw. „wejściówki” i kolokwia. Studenci widzą w większości zalety takiego stanu.

5.5. Cele pozajęzykowe, które chcą realizować studenci podczas nauki języka obcego

- Umiejętności interpersonalne, komunikacyjne – negocjowanie, kompromisy itp.
- Umiejętność pracy w zespole.
- Poznawanie siebie, w sytuacjach „prawdziwych” (gdy „ja” jestem zaangażowany jako „ja”).
- Autoprezentacja, zachowania asertywne – wyrażanie swoich potrzeb, emocji.
- Pokonywanie stresu i barier związanych z mówieniem poprzez stosowanie konkretnych strategii.
- Wsluchiwanie się w innych (problem: „ludzie mówią, inni nie słuchają”).
- Kształtowanie swojej osobowości i światopoglądu.

5.6. Wnioski do dalszej pracy wynikające z przeprowadzonego badania

Poniższe wnioski mają formę pytań o kształtowanie warunków sprzyjających uczeniu się w glottodydaktyce akademickiej. Jednocześnie wyrażają one konkretne cele, kwestię ich realizacji pozostawiają jednak naszej intuicji oraz otwartości na nowe doświadczenia i dalsze poszukiwania: A zatem jak...?

- dbać o jakość relacji N-S, budować wzajemne zaufanie i kształtować przyjazną atmosferę;
- ułatwiać komunikację N-S (feedback), być otwartym na sugestie i dialog;
- stosować różne formy współpracy dydaktycznej;
- kształtować kontrakt dydaktyczny;
- okazywać troskę, udzielać wsparcia;
- wzmacniać pozytywny obraz siebie, zauważać postępy i udzielać pochwał;
- rozwijać umiejętności pozajęzykowe, w tym interpersonalne – studentów i własne;
- uczyć się od siebie nawzajem i dbać o własny rozwój;
- dbać o spójność grupy, łagodzić napięcia;

- pracować nad rozwiązywaniem problemów i dążyć do rozwiązań demokratycznych;
- być dostępnym (dyżur), być otwartym na kontakt (platforma edukacyjna, poczta elektroniczna).

6. Podsumowanie

Nasuwa się wiele refleksji nad pojmowaniem relacji, które budujemy ze studentami oraz nad pojmowaniem własnej roli w uczeniu się osób nam powierzonych. Liczne sugestie sformułowane przez studentów (zarówno ogólne, jak i dotyczące glottodydaktyki) zmierzają w kierunku zapewniania poczucia bezpieczeństwa poprzez ustalanie reguł opartych na wzajemnym poszanowaniu wszystkich uczestników procesu glottodydaktycznego. Poczucie komfortu psychicznego powoduje, że podejmowanie ryzyka staje się bezpieczne; uważamy, że autentyczna praktyka obcojęzyczna jest pewną formą podejmowania ryzyka. Tworzenie i podtrzymywanie bezpiecznej przestrzeni nie wymaga zbyt wielkiego wysiłku, a korzyści z tego płynące są ogromne, czego dowodzą wieloletnie badania (por. Tausch 2001). Niezwykle cenne jest dowiedzenie się czegoś o studentach, kim są i co w danej chwili przeżywają, po to aby móc ich osobiście zaprosić do dialogu. Podobnie jak dobrze jest wiedzieć, co ja sam obecnie przeżywam, kiedy mam lepszy dzień, a kiedy spadek formy, abym mógł jeszcze bardziej okazać się autentycznym w relacjach ze studentami (por. Goleman 1997: 402nn; Christensen 2000: 597). Jako nauczyciele jesteśmy równie niechętni podejmowaniu ryzyka jak studenci. Wahamy się przed ujawnieniem własnych obszarów niepewności i niewiedzy i niechętnie podajemy w wątpliwość popularne poglądy. Jednak w bezpiecznej przestrzeni nauki możemy ujawnić, co wiemy i co powinniśmy wiedzieć, a także kim jesteśmy i kim chcielibyśmy być, a to oznacza również: jakimi nauczycielami chcielibyśmy być i w jakich obszarach chcemy się sami doskonalić (por. Zawadzka 2004: 291nn). Nasuwa się wiele refleksji co do zadań pedagogicznych stojących przed nauczycielem akademickim. Poprzez rozwijanie IKK nauczyciel języka obcego na poziomie neofilologii może i – w świetle przedstawionego badania – powinien budować relacje oparte na zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa. Dydaktyka obcojęzyczna ma szansę stawać się przestrzenią autentycznej praktyki komunikacyjnej najbardziej wtedy, gdy jest ona zarazem przestrzenią nieskrępowanego wyrażania samego siebie i spontanicznego funkcjonowania w społecznym kontekście zajęć (praca na forum, w podgrupach, w parach). W świetle przytoczonych wyników nauczyciel akademicki, poprzez empatyczne towarzyszenie studentom winien umożliwiać i wspierać ich rozwój w następujących zakresach:

- Poznanie siebie, samoobserwacja i samoakceptacja.
- Budowanie pozytywnego obrazu siebie, adekwatna samoocena, wyższy stopień tolerancji wobec niedoskonałości.

- Kształcenie świadomości emocjonalnej zapewniającej poszerzoną i bardziej autentyczną komunikację.
- Wyrażanie samego siebie, asertywne komunikowanie.
- Praktykowanie sztuki dialogu i demokratycznego współdziałania.
- Budowanie relacji partnerskich i dojrzałe odczytywanie relacji międzyludzkich.
- Odkrywanie i realizowanie własnej podmiotowości.
- Rozbudzanie własnej kreatywności.
- Podejmowanie działań autonomicznych.

Kazimierz Dąbrowski (1902-1980), wybitny psychiatra i psycholog, w pracy zawierającej syntezę jego wieloletnich badań pod tytułem „Pasja rozwoju” ukazuje człowieka jako przedstawiciela „losu ujętego we własne ręce”, jako jednostkę samouświadomioną, samow wybraną, samopotwierdzoną i samowychowującą się (Dąbrowski 1988: 22). Świadomość faktu, że autentyczna humanizacja naszego „małego” pola działalności może nieść innym skuteczną pomoc w osiąganiu ich indywidualnej kompetencji komunikacyjnej (IKK) poprzez wspieranie procesów osobistego rozwoju budzi poczucie odpowiedzialności i napawa nadzieją.

BIBLIOGRAFIA

- Bielicka, M. 2006. *Personalizacja treści pozajęzykowych na zajęciach praktycznych z języka niemieckiego*. Nieopublikowana rozprawa doktorska, UAM Poznań.
- Bimmel, P. i Rampillon, U. 2002. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt
- Chlewiński, Z. 1991. *Dojrzałość. Osobowość, sumienie, religijność*. Poznań: W drodze.
- Christensen, C. R. 2000. „Każdy student uczy się i każdy wykładowca zdobywa wiedzę: wzajemne obdarowywanie się w uczeniu przez dyskusję”, w: Stewart, J. (red.). 2000. 583-604.
- Dąbrowski, K. 1988. *Pasja rozwoju*. Warszawa: Almapress.
- Flick, U., von Kardorff, E., Keupp, L, von Rosenstiel, L. i Wolff, S. (red.). 1991. *Handbuch qualitative Sozialforschung*. München: Psychologie Verlags Union.
- Goleman, D. 1997. *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina of Poznań
- Hostyński, P. 2008. „Wspieranie wewnętrznej integracji człowieka poprzez dydaktykę języka obcego. Zarys koncepcji badawczej i jej uzasadnienie”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 53-64.
- Hostyński, P. 2009. „Koncepcja relacji wspomagającej C. R. Rogersa jako inspiracja dla glottodydaktyki akademickiej. O roli nauczyciela i technikach ludycznych”. *Homo Ludens. Czasopismo ludologiczne Polskiego Towarzystwa Badań Gier* 1. 85-101.
- Hueber, L. 2001. „Lehren und Lernen an der Hochschule”, w: Roth, L. (red.). 2001. 1042-1057.

- Mayring, Ph. 1991. „Qualitative Inhaltsanalyse”, w: Flick, U., von Kardorff, E., Keupp, L, von Rosenstiel, L. i Wolff, S. (red.). 1991. 209-213.
- Pawlak, M. (red.). 2008. *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno Artystyczny UAM.
- Pietrasiński, Z. 1993. „Dorośli. Problemy rozwoju”, w: Pomykało, W. (red.). 1993. 128-131.
- Pomykało, W. (red.). 1993. *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Rogers, C. R. 2002. *O stawianiu się osobą*. Poznań: Rebis.
- Rost, D. H. 2001. (red.) *Handbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Roth, L. (red.). 2001. *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Oldenbourg.
- Statut Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. (www.amu.edu.pl/index.php?linkid=3292#1 DW 12/2008).
- Stewart, J. (red.). 2000. *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tausch, R. 2001. „Personenzentrierte Unterrichtung und Erziehung”, w: Rost, D. H. (red.) 2001. 535-544.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: PWN.
- Wilczyńska, W. 2001. „Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych”. *Neofilolog* 20. 6-12.
- Wilczyńska, W. 2002. (red.) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. 2008. „Analiza transakcyjna a rozwijanie autonomii w komunikacji szkolnej i obcojęzycznej”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 77-89.
- Wojtynek-Musik, K. 2001. *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Warszawa: Impuls.

Małgorzata Szulc-Kurpaska
Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych we Wrocławiu

GDZIE SĄ ABSOLWENCI NAUCZYCIELSKICH KOLEGIÓW JĘZYKÓW OBCYCH?

Where are the graduates of foreign language
teacher training colleges?

Foreign language teacher training colleges were set up in Poland in September 1990. This period of 18 years contributed significantly to pre-service teacher training in our country. Colleges offer an intensive three-year study based mainly on practical foreign language classes, methodology of teaching a foreign language and extensive school practice. Although many graduates leave the colleges every year there has been no investigation conducted so far, at least not in Lower Silesia, on what happens to college graduates when they leave college. In order to collect data on what graduates do after college, a questionnaire was designed and it was sent to the graduates whom college trainers are in touch with. The graduates were encouraged to disseminate the questionnaire among the colleagues they are in contact with. The questionnaire contains 7 closed ended questions investigating the college which the graduate graduated from, the year of graduation, the language specialization, whether the graduate is an MA holder, if the graduate teaches at school (type of school), and, if not, whether he or she taught at school in the past. In the case of negative responses regarding school experience the respondents were asked which profession they work in. Finally, in two open-ended questions the graduates were asked about what they appreciated in college education and what they think is worth changing. The paper presents both quantitative as well as qualitative data analysis of the questionnaire. Some conclusions are drawn on pre-service teacher training conducted in colleges.

1. Wprowadzenie

W tym roku mija 18 lat od powstania nauczycielskich kolegiów języków obcych w Polsce. W roku 1990 powołano ponad 60 kolegiów (Komorowska 2007: 181), które miały za zadanie sprostać rosnącemu zapotrzebowaniu na nauczycieli języków obcych w Polsce. Kolegia oferują trzyletni program kształcenia nauczycieli oparty na silnym komponencie metodycznym, zarówno praktycznym jak i teoretycznym, kształceniu językowym, oraz elementach wiedzy o literaturze, kulturze i historii krajów nauczanego języka obcego. W początkowym okresie swojego istnienia, kolegia uzyskały duże wsparcie ze strony organizacji i instytucji międzynarodowych w zakresie zbiorów bibliotecznych, sprzętu multimedialnego, kadry obcojęzycznej oraz doskonalenia nauczycieli polskich w ramach programów wymiany. Był to ciekawy ale i trudny okres tworzenia szkoły, programów nauczania, systemu praktyk, form oceniania. Nauczyciele zatrudnieni w szkole mieli poczucie, że uczestniczą w czymś ważnym i mają wpływ na to, jak będzie wyglądać nowa szkoła kształcąca nauczycieli. W kolegiach było w tym okresie stosunkowo dużo *native speaker'ów* i oni również wpływali na kształt szkoły.

Organem prowadzącym kolegia było kuratorium a opiekę naukowo-dydaktyczną sprawował nad nimi uniwersytet lub też stanowiły część uniwersytetu. Niektóre kolegia oferują w ramach egzaminów końcowych uzyskiwanie tytułu licencjata, absolwenci innych kolegiów muszą zdawać oddzielny egzamin licencjacki na uniwersytecie. Absolwenci kolegiów mają możliwość podjęcia dwuletnich uzupełniających studiów magisterskich na uczelniach wyższych. Stopniowo instytucje i organizacje zagraniczne zaczęły się wycofywać z programów wysyłania nauczycieli obcokrajowców, szkolenia kadry kolegium i współpracy z uniwersytetami za granicą. Kolegia musiały sobie poradzić w zmieniających się warunkach. Wypracowały sobie formy pracy, programy, system praktyk pedagogicznych i doskonalenia zawodowego nauczycieli uczących w kolegium. Część z nauczycielskich kolegiów języków obcych została przekształcona lub stała się częścią wyższych szkół zawodowych, część została administracyjnie podległa samorządom terytorialnym. Powstały też kolegia niepubliczne. Obecnie Ministerstwo Edukacji Narodowej obejmuje swym rejestrem 72 kolegia zarówno publiczne jak niepubliczne.

Niektóre kolegia rozwinęły formy doskonalenia czynnych zawodowo nauczycieli. W szkoleniach tych często uczestniczą absolwenci nauczycielskich kolegiów języków obcych. W roku 2006 rozpoczął się proces standaryzowania programów nauczania w kolegiach, aby były one porównywalne w zakresie liczby godzin szkolenia, planów kształcenia jak i treści programowych. W ciągu tych 18 lat istnienia kolegiów wykształcono 15 roczników absolwentów. Dwie trzecie absolwentów wybrało pracę w oświacie głównie w szkołach społecznych oraz językowych, w drugiej kolejności podejmowali oni pracę w szkołach państwowych (Komorowska 2007: 182). Jedna trzecia absolwentów podjęła uzupełniające studia magisterskie, po których znajdo-

wała prace głównie w liceach. Ciekawe wydaje się co robią absolwenci nauczycielskich kolegiów języków obcych we Wrocławiu i w Legnicy, czy pracują w szkole, czy uczą języka obcego i jak oceniają proces kształcenia w kolegium. Prezentowane badanie miało na celu podjęcie próby znalezienia odpowiedzi na to pytanie.

2. Przebieg badania

Ankieta opracowana do celów badania obejmowała 7 pytań zamkniętych i 3 pytania otwarte. Pytania zamknięte wymagały określenia miejsca ukończonego kolegium (Legnica lub Wrocław), roku ukończenia, specjalności (język angielski, język niemiecki lub język francuski), posiadania tytułu magistra lub innego tytułu, przebiegu pracy w szkole oraz określenia zawodu w przypadku odejścia z pracy w szkole lub nie podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela. Pytania otwarte dotyczyły dobrych stron kształcenia w kolegium oraz propozycji zmian w kształceniu nauczycieli języków obcych w kolegium. Ostatnie pytanie ankiety (otwarte) dawało respondentom możliwość umieszczenia swoich komentarzy na temat nauki w kolegium na stronie www. W maju 2008 ankieta absolwenta wraz z listem przewodnim została wysłana do absolwentów kolegiów języków obcych w Legnicy i we Wrocławiu. Skorzystałam w tym celu z adresów, które nieformalnie były w moim posiadaniu. Jednocześnie rozdałam ankietę tym wykładowcom kolegiów, którzy mieli kontakt z absolwentami. Ankieta wysłana była również w wersji elektronicznej do tych absolwentów, których adresami elektronicznymi dysponowano. Termin oddania ustalony został początkowo na koniec lipca, potem przesunięto go do końca sierpnia 2008. Jedna z absolwentek mieszkająca na stałe za granicą podsunęła pomysł, aby dotrzeć do absolwentów przez portal nasza-klasa.pl. Grupę docelową określono na absolwentów, którzy ukończyli nauczycielskie kolegium języków obcych we Wrocławiu lub w Legnicy w latach 1993-2003. Tą drogą udało się dotrzeć do wielu absolwentów nie tylko tych, którzy ukończyli kolegium w latach 1993-2003. W badaniu otrzymano 118 ankiet od absolwentów specjalności języka angielskiego, 12 ankiet od absolwentów specjalności języka niemieckiego i 3 ankiety od absolwentów specjalności języka francuskiego. Wszyscy absolwenci, którzy ukończyli kolegium przed 2007 rokiem posiadają tytuł magistra filologii w swojej specjalności. Wszyscy absolwenci, którzy ukończyli kolegium w roku 2007 i odpowiedzieli na ankietę, są trakcie uzupełniających studiów magisterskich. Dwie absolwentki kolegiów posiadają tytuł doktora nauk humanistycznych a dwoje absolwentów jest w trakcie studiów doktoranckich na Uniwersytecie Wrocławskim.

3. Wyniki ankiet

3.1. Specjalność języka francuskiego

Wszystkie trzy ankiety pochodzą od absolwentów nauczycielskiego kolegium języków obcych w Legnicy. Jedna z tych osób ukończyła kolegium w 1997 roku i pracuje od tego roku w gimnazjum oraz w liceum. Następna osoba ukończyła kolegium w 2006 roku i od tego roku uczy w Liceum Ekonomicznym, Technikum Hotelarskim oraz w prywatnej szkole językowej. Trzecia absolwentka specjalności języka francuskiego ukończyła kolegium w 2002 roku, pracowała przez rok w NKJO i obecnie jest zatrudniona za granicą w reklamie. Jako dobre strony kształcenia w kolegium absolwenci specjalności języka francuskiego wskazują na rozwijanie kompetencji językowej słuchaczy (1 osoba), bardzo dobre przygotowanie metodyczne (2 osoby), wysoko wykwalifikowaną kadrę (1 osoba), małe grupy umożliwiające kontakt słuchaczy z wykładowcą (1 osoba). Jedna z absolwentek wymieniła wprowadzenie systemu staży za granicą jako proponowaną zmianę w kształceniu nauczycieli języków obcych w kolegium. Pozostałe dwie osoby uważają, że nie należy wprowadzać żadnych zmian w systemie kształcenia w kolegium.

3.2. Specjalność języka niemieckiego

Wszystkie ankiety w tej specjalności pochodzą z Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Legnicy. Ankietę wypełniło 12 absolwentów w specjalności języka niemieckiego.

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Legnica			1		1							2			8

Tabela 1: Ilość ankiet z poszczególnych roczników absolwentów specjalności języka niemieckiego.

Siedmiu absolwentów tej specjalności uczy w szkole (w tym jedna uczy języka angielskiego w przedszkolu!), 5 osób nie pracuje w zawodzie nauczyciela i jedna z nich podjęła uzupełniające studia magisterskie. Osoby te pracują w firmach niemieckich (3 osoby), w administracji (1 osoba) oraz w wydawnictwie (1 osoba).

	przedszkole	szkoły podstawowe	gimnazjum	liceum	kolegium	szkoły wyższe	szkoły prywatne	studiuje	za granicą (uczy)
Legnica	1	1	3	3	1			1	

Tabela 2: Absolwenci specjalności języka niemieckiego obecnie uczący w szkołach.

Jako dobre strony kształcenia w nauczycielskim kolegium języków obcych absolwenci specjalności języka niemieckiego podają dużą ilość godzin poświęconych rozwijaniu kompetencji języka obcego (5 osób), bardzo dobre przygotowanie metodyczne (9 osób) i możliwość odbycia praktyk w szkole (5 osób), wykwalifikowaną kadrę oraz zaangażowanie wykładowców (5 osób), bardzo dobry kontakt wykładowców ze słuchaczami oraz małe grupy (4 osoby), możliwość wymiany z młodzieżą z zagranicy (2 osoby), zajęcia z obcokrajowcami (2 osoby), zajęcia prowadzone w języku obcym (3 osoby), zajęcia z emisji głosu (1 osoba), systematyczne sprawdzanie postępów w nauce (2 osoby), zajęcia tłumaczeniowe (1 osoba), miłą atmosferę (1 osoba). Zmiany w systemie kształcenia w kolegium dotyczyły poszczególnych przedmiotów na przykład przydatności zajęć z *Kulturkunde* i Gramatyki Strukturalnej (1 osoba), sposobu prowadzenia zajęć ze słuchu (1 osoba), literatury (1 osoba) i konwersacji (1 osoba). Absolwenci specjalności języka niemieckiego zwracają uwagę na konieczność wprowadzenia większej ilości zajęć z metodyki w różnych grupach wiekowych (1 osoba), możliwości odbywania praktyk w różnych typach szkół (2 osoby), większej ilości zajęć filologicznych (1 osoba) oraz praktycznej znajomości języka obcego (1 osoba). Absolwenci widzą również potrzebę poświęcenia większej ilości godzin na rozwiązywanie typowych problemów z uczniami (1 osoba) oraz wprowadzenia większej ilości godzin z psychologii (1 osoba). 4 osoby uważają, że nie należy wprowadzać żadnych zmian.

3.3. Specjalność języka angielskiego

Ankiety wypełniło 117 absolwentów specjalności języka angielskiego: 69 ankiet pochodziło z NKJO w Legnicy (80% uczy w szkole) a 49 z NKJO we Wrocławiu (57% uczy w szkole). Największa ilość ankiet w specjalności języka angielskiego pochodzi z lat, w których pracowałam w kolegium, czyli z lat 1993-2002 z kolegium w Legnicy oraz z lat 2001-2007 z kolegium we Wrocławiu. Na ankietę odpowiedzieli więc w pierwszym rzędzie absolwenci, którzy znali mnie osobiście. 5 absolwentów, którym wysłałam ankietę nie odesłało jej.

16 absolwentów uczyło w szkole, ale już nie uczy (14%) a 17 osób w ogóle nie podjęło pracy w szkole (15%). 12 osób przebywa za granicą z czego uczy języka obcego 9 osób. Jedna z tych osób uczy języka angielskiego w prywatnym przedszkolu we Francji.

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Legnica	12	2	1	4	12	8	12	4	3	4	4	-	-	2	1
Wrocław	2	2	-	-	3	-	1	-	1	7	7	2	7	8	9

Tabela 3: Ilość ankiet z poszczególnych roczników absolwentów specjalności języka angielskiego.

Największa liczba absolwentów kolegium w Legnicy uczy w liceum (22 osoby) i w gimnazjum (15 osób) a we Wrocławiu absolwenci podejmują najczęściej pracę w szkołach prywatnych (10 osób) oraz w liceach (8 osób).

	przedszkole	szkoły podstawowe	gimnazjum	liceum	kolegium	szkoły wyższe	szkoły prywatne	studiuje	za granicą (uczy)
Legnica	0	3	15	22	8	7	2	0	6
Wrocław	1	4	3	8	1	1	10	7	3

Tabela 4: Absolwenci specjalności języka angielskiego obecnie uczący w szkołach.

Spośród absolwentów specjalności języka angielskiego 30 osób nieprzerwanie pracuje w tej samej szkole państwowej, co stanowi 33,9% wszystkich osób, które odpowiedziały na ankietę. Osoby, które zmieniły szkołę ze szkoły podstawowej na gimnazjum lub z gimnazjum na liceum (9 osób) to 7 osób z Legnicy i 2 osoby we Wrocławiu. Ponadto, niektóre osoby, które zmieniły szkołę w Legnicy przeszły do pracy w NKJO (6 osób) lub do pracy w Wyższej Szkole Zawodowej (4 osoby). Ale zdarzyło się również, że 4 osoby odeszły ze szkół wyższych i uczą ponownie w liceum. Najwięcej absolwentów z Legnicy odeszło od zawodu nauczyciela z liceów (8 osób), a we Wrocławiu ze szkół podstawowych (5 osób). Dwie osoby utworzyły własne szkoły językowe.

	przedszkole	szkoły podstawowe	gimnazjum	liceum	kolegium	szkoły wyższe	prywatne szkoły
Legnica	0	10 (1)	6 (1)	22 (8)	1	3 (2)	8 (2)
Wrocław	0	10 (5)	2 (1)	7 (3)	0	0	10 (3)

Tabela 5: Absolwenci specjalności języka angielskiego, którzy zmienili miejsce pracy, w nawiasie osoby, które odeszły od zawodu (10 osób z Legnicy i 6 z Wrocławia).

Absolwenci, którzy odeszli od zawodu nauczyciela bądź nigdy nie podjęli pracy w szkole, pracując w zawodach: specjalista do spraw planowania produkcji, specjalista do spraw transportu, tłumacz (6 osób), księgowa, asystentka dyrektora (2 osoby), pracownik agencji reklamowej, pracownik administracji (4 osoby), asystent sprzedaży, pracownik działu obsługi klientów, terapeuta, urzędnik państwowy, pracownik działu finansowego (2 osoby), specjalista do spraw pracowniczych, biomasażysta. Zawody, w których pracują absolwenci, którzy nie uczą języka obcego wymagają umiejętności nawiązywania kontaktów z ludźmi a także w wielu przypadkach wykształcenia ekonomicznego. Absolwenci Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych we Wrocławiu, często studiowali dodatkowo na innych uczelniach i stąd też mieli możliwość wybrania pomiędzy dwoma zawodami. W wielu przypadkach ta drugą uczelnią jest Uniwersytet Ekonomiczny lub kierunki pedago-

giczne czy psychologiczne na Uniwersytecie Wrocławskim. Zdarza się, że słuchacze NKJO studiują również na Politechnice Wrocławskiej.

W pytaniu otwartym dotyczącym dobrych stron kształcenia w kolegium absolwenci kolegiów w Legnicy i we Wrocławiu byli bardzo zgodni. Cenią sobie bardzo dobre przygotowanie metodyczne (64% respondentów), bardzo dobre przygotowanie językowe (63% respondentów), możliwość odbywania dużej ilości praktyk pedagogicznych (33% respondentów), zajęcia z *native speaker'ami* (23% respondentów), zajęcia z wykwalifikowaną kadrą (22% respondentów), przyjazną atmosferę (16% respondentów) oraz indywidualne podejście do studenta (14% respondentów).

Jeżeli chodzi o propozycje co można by zmienić w systemie kształcenia w kolegium to około 31% absolwentów, którzy wypełnili ankietę, uważa nie należy nic zmieniać. Pozostali respondenci wykazali mniejszą zgodność w porównaniu do odpowiedzi na pytanie dotyczące dobrych stron kształcenia w kolegium. Wiele pomysłów zmian było proponowanych przez jedną lub dwie osoby. Spośród sugestii najczęściej powtarzające się były: poprawienie kompetencji językowej słuchaczy (14% respondentów), zwiększenie ilości zajęć na temat trudności wychowawczych (12% respondentów), zmiana zasad uzyskiwania tytułu licencjata (9% respondentów), zwiększenie ilości wyjazdów zagranicznych słuchaczy (7% respondentów), zwiększenie ilości zajęć tłumaczeniowych (5% respondentów) oraz ilości godzin drugiego języka obcego (5% respondentów). Wśród 117 odpowiedzi na to pytanie znalazły się dwie bardzo negatywne opinie na temat nauki kolegium.

4. Podsumowanie

Planując badanie absolwentów spodziewałam się szerszego odzewu ze strony osób, które ukończyły dwa kolegium, w których uczę od 18 lat. Wydawało mi się, że absolwenci chętnie odpowiedzą na pytania w ankiecie, tym bardziej, że można ją było odsyłać w formie elektronicznej. Jedynie 12 ankiet zostało przysłanych zwykłą pocztą pozostałe zostały wypełnione drogą elektroniczną. Tą drogą przyszło najwięcej ankiet, choć liczba respondentów stanowi niecałe 10% absolwentów kolegiów. Ciekawym wnioskiem płynącym z ankiet jest to, że wszyscy absolwenci kolegiów podejmują uzupełniające studia magisterskie. Z przesłanych ankiet wynika, że duża część absolwentów uczy języka obcego (ok. 68,5% ankietowanych). Procent absolwentów zatrudnionych w szkole zależy od miasta, w którym ukończyli kolegium. Stosunkowo więcej absolwentów pracuje w szkolnictwie państwowym w Legnicy niż we Wrocławiu. Wynika to z możliwości zatrudnienia w obu tych miastach. W Legnicy absolwenci mogą znaleźć zatrudnienie oprócz szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych czy Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej. We Wrocławiu stosunkowo duża ilość absolwentów uczy w szkołach językowych, ponieważ jest ich więcej w tym mieście niż w Legnicy. Około jednej trzeciej absolwen-

tów jest na stałe związanych z jedną szkołą państwową, w której uczy od początku swojej drogi zawodowej. Z ankiet wynika również, że bardzo dużo absolwentów zmienia pracę ale nadal wykonuje zawód nauczyciela (około jednej trzeciej ankietowanych). Ciekawe, że nawet absolwenci, którzy wyjechali za granicę w przeważającej liczbie przypadków, pracują tam jako nauczyciele. Obraz zatrudnienia osób, które ukończyły kolegium jest bardzo dynamiczny. Nawet w trakcie zbierania ankiet jedna z absolwentek od 12 lat związana ze szkołą średnią odeszła od zawodu. Wielu absolwentów pracuje w kilku szkołach naraz. Spośród nadesłanych ankiet stosunkowo niewielki procent absolwentów kolegów we Wrocławiu i w Legnicy odchodzi od zawodu nauczyciela (14% ankietowanych) lub w ogóle nie podejmuje pracy w szkole (15% ankietowanych). Oczywiście nie można wykluczyć, że gdyby więcej absolwentów wzięło udział w badaniu, wnioski mogłyby być inne. Istnieje prawdopodobieństwo, że na ankietę odpowiedzieli tylko ci absolwenci, którzy dobrze wspominają kolegium lub ci, którzy pozostali związani z nauczaniem. Jedna z absolwentek zgłosiła pomysł zorganizowania balu absolwenta z okazji 20 lat istnienia kolegium w Legnicy i we Wrocławiu, które będziemy obchodzić we wrześniu 2010 roku. Byłaby to dobra okazja spotkania z absolwentami i rozdania ankiet, które mogliby wypełnić na miejscu. Na pewno udałoby się wtedy dotrzeć do większej liczby absolwentów!

Stasiak (1998: 10) wyjaśnia fakt, że tylko 50% absolwentów kolegów uczyło w szkołach w dawnym województwie gdańskim nie wynika z braku możliwości zatrudnienia, ale z niezadowalających warunków placowych oferowanych przez szkolnictwo państwowe. Pewna ilość absolwentów od początku swojego kształcenia w kolegium nie była nastawiona na wykonywanie zawodu nauczyciela. Michoński (1998: 177) podaje następujące trendy występujące w zatrudnieniu absolwentów Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Białej Podlaskiej: przechodzenie absolwentów z państwowego sektora edukacyjnego do prywatnego, przechodzenie absolwentów z instytucjonalizowanego nauczania do nauczania w ramach prywatnych lekcji, przechodzenie absolwentów z nauczania do innych zawodów np. prace biurowe oraz przechodzenie absolwentów z pracy w Białej Podlaskiej do Warszawy.

Nawet jeśli absolwenci nie pracują jako nauczyciele, szukają pracy w zawodach wymagających kontaktów z ludźmi, ponieważ są to ludzie otwarci, aktywni i twórczy. Kolegium to dobra instytucja kształcąca przyszłych nauczycieli w sposób nowoczesny jednocześnie rozwijająca w nich postawy i umiejętności potrzebne w ciągle zmieniającym się świecie. Oddając głos absolwentom: „Chciałabym zachęcać przyszłych kandydatów do wyboru studiów w NKJO jako iż daje ono rozmaite perspektywy rozwoju po ich ukończeniu – zarówno w zawodzie nauczyciela jak i tłumacza oraz w innych dziedzinach związanych z językami obcymi”.

BIBLIOGRAFIA

- Komorowska, H. 2007. *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007) z wyborem tekstów z lat 1957-2007. Języki Obce w Szkole* (numer specjalny) 6/2007. Warszawa: CODN.
- Melia, P. J. (red.). 1998. *Innovations and outcomes in English language teacher education*. Łódź: Interdruk.
- Michoński, C. 1998. „Teaching as a career: The Biała Podlaska teacher training college (English) graduates”, w: Melia, P. J. (red.). 1998. 175-179.
- Stasiak, H. 1998. „Perspektywy zawodowe absolwentów Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych”. *Neofilolog* 16. 6-12.

Barbara Czwartos, Renata Kozieł
Akademia Techniczno-Humanistyczna, Bielsko-Biała

LQW JAKO PRZYKŁAD TESTOWANIA JAKOŚCI KSZTAŁCENIA ZORIENTOWANEGO NA UCZĄCEGO SIĘ, CZYLI O NOWYM SPOSOBIE CERTYFIKACJI PLACÓWEK OŚWIATOWYCH

LQW as an example of teaching quality assessment focused
on the learner: A new way of certification for
educational institutions

The aim of the article is to present a new project of testing the quality of teaching in educational institutions. The characteristic features of the project are its concentration on the learner and a new way of understanding the quality of teaching. What needs to be emphasized is the fact that the project introduces a new way of certifying educational institutions in Europe. Later on in the article, the description of the project is presented as well as its evaluation by the institutions which have already taken part in it.

1. Wstęp

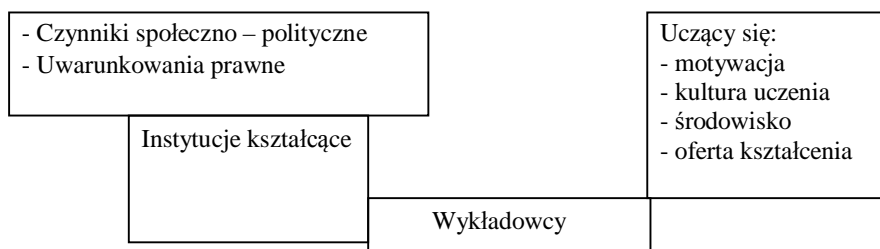
Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na konieczność certyfikacji placówek oświatowych oraz przedstawienie nowego systemu kontroli jakości, jakim jest *LQW* (*Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung*¹). Projekt ten został stworzony na potrzeby szeroko pojętego kształcenia i doskonalenia przy współpracy uniwersytetu we Frankfurcie (pod kierunkiem prof. R. Zecha) i dofinansowaniu przez rząd RFN oraz UE. Obecnie model ten wykorzystywany jest do certyfikacji placówek oświatowych w Niemczech i Austrii.

¹ Termin ten możemy przetłumaczyć jako „zorientowane na uczącego się testowanie jakości w kształceniu ustawicznym”.

Wkrótce przystąpi do niego także Polska wraz z takimi krajami jak Litwa i Bułgaria. Celem projektu jest motywacja placówek oświatowych do dalszego rozwoju, m.in. poprzez wprowadzenie systemu lepszego zarządzania jakością, potwierdzonego odpowiednim certyfikatem. Posiadanie takiego certyfikatu umożliwi placówce lepsze (tzn. bardziej konkurencyjne) funkcjonowanie na rynku oraz zapewni większe zainteresowanie uczących się. Warto przy tym dodać, że LQW uwzględnia przede wszystkim czynnik ludzki, traktując zadowolenie osób uczących się jako jedno z podstawowych kryteriów oceny.

2. Proces kształcenia w modelu LQW

Jak wspomniano powyżej, kluczowe w modelu LQW jest zorientowanie na osobę uczącego się. W związku z tym ponownie zdefiniowane zostały tu takie pojęcia jak: kształcenie, uczenie się i jakość. Nadano im nowe znaczenie, uwzględniając m.in. najnowsze teorie psychologiczno- społeczne. I tak kształcenie zostało tu zdefiniowane jako rodzaj produktu, którego nie można ani kupić ani sprzedać. Naukowcy argumentują to faktem, iż każdy z nas może uzupełniać wiedzę indywidualnie, niekoniecznie uczestnicząc np. w zajęciach prowadzonych przez placówkę oświatową. Zadaniem tej ostatniej jest jedynie wspieranie procesu kształcenia oraz podnoszenie jego jakości. Efekt ostateczny zależy tu jednak od osoby uczącego się, a jego postawę w omawianym procesie determinuje wiele czynników, które mogą się nawet wzajemnie wykluczać. Wśród nich wymieniana się m.in. szeroko pojęte środowisko wraz z jego społecznymi i prawnymi uwarunkowaniami oraz osoba uczącego się z jego motywacją do nauki i kulturą uczenia się, co graficznie możemy przedstawić w sposób następujący:



Rysunek 1: Czynniki determinujące w modelu LQW (Zech 2006: 15).

Na podstawie powyżej zaprezentowanego schematu możemy stwierdzić, że istotnym elementem modelu LQW są czynniki społeczno-polityczne procesu kształcenia reprezentowane przez zakłady kształcenia będące jedynie oferentem procesu nauczania. Zasada ich funkcjonowania podlega przepisom prawa oświatowego wraz z prawnymi regulacjami dotyczącymi ich finansowania. Czynnikiem pośrednim, wiążącym placówki oświatowe z osobą uczącego się, są wykładowcy oraz proponowana oferta kształcenia. Należy

przy tym szczególną uwagę zwrócić na ostatni element, gdyż w dobie globalizacji i transformacji gospodarczej oferta ta powinna być zróżnicowana i dostosowana do zmieniających się warunków społeczno-gospodarczych oraz do potrzeb uczącego się. Wynika stąd także, iż cały proces kształcenia – a szczególnie jego organizacja – powinien być zorientowany na odbiorcę, czyli gwarantować uczącemu się realizację jego potrzeb w ujęciu społecznym (por. Luhmann 2000: 359). Oznacza to więc zapewnienie odpowiedniej jakości życia w społeczeństwie. Ponadto zorientowanie na uczącego się uwzględnia jego motywację do nauki oraz posiadane umiejętności i strategie uczenia się, tak aby proces ten zakończony został powodzeniem, tzn. aby proces nauczania i uczenia się odniósł „sukces” w przyszłości. Właśnie odniesienie do przyszłości jest kluczowym aspektem tego modelu, ponieważ jest ona istotna z punktu widzenia funkcjonowania społeczeństw. Wynika to między innymi z dyrektyw Unii Europejskiej, wskazującej na fakt, że omawiany proces powinien za każdym razem zbliżać uczącego się do pełnego udziału w tzw. *społeczeństwie opartym na wiedzy* (por. *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*).

Podsumowując to podejście do procesu kształcenia, należałoby zatem wyciągnąć następujące wnioski:

1. Kształcenie jest procesem, w którym osoba uczącego się jest tzw. świadomym/bieglym producentem, mającym wpływ na doskonalenie własnych umiejętności oraz sposób nabywania wiedzy.
2. Celem kształcenia jest zapewnienie jakości organizacji, tak aby przyniosła ona uczącemu się wymierne korzyści w przyszłości.
3. Kształcenie to zorientowanie uczącego się na integrację społeczną, to proces kooperacji, którego celem jest wyprodukowanie efektów kształcenia zgodnych z jego potrzebami.
4. Proces ten zatem powinien podlegać ewaluacji mającej na celu tzw. *udane uczenie się*.

Ostatni z wymienionych wniosków prowadzi nas do kolejnego kluczowego pojęcia, a mianowicie do *uczenia się*, które w modelu LQW nabrało nowego znaczenia, poprzez wskazanie, iż ma ono być „udane”. Określenie to zostało użyte w sposób celowy przez autorów modelu i zgodnie z terminem *gelingenes Lernen*, występującym w publikacjach niemieckojęzycznych, oznacza ono *takie, które się powodło*.

Spróbujmy więc zastanowić się, jak należy rozumieć wyżej wymienione pojęcie. Holzkamp (1993: 239) definiuje uczenie się jako proces działania, co warunkowane jest m.in. jedną z podstawowych potrzeb człowieka. Jest to zatem intencjonalny proces, zorientowany na subiektywnie postrzegane potrzeby. Takie rozumienie tego terminu implikuje, że uczenie się jest procesem aktywnym, w którym jego podmiot niejako sam siebie i swoje środowisko kształtuje (poprzez realizację potrzeb). Wynika z tego, że celem podejmowanych działań jest takie przyswojenie wiedzy, istotnej z punktu widzenia uczącego się, aby jego sytuacja społeczna i jakość życia znacznie się poprawiły.

Udane uczenie się należy zatem rozumieć jako rozszerzenie własnej umiejętności działania, tak aby w przyszłości gwarantowała ona lepszą jakość funkcjonowania w społeczeństwie. Jak więc widzimy, sukces społeczny jest jednym z ważniejszych aspektów omawianego procesu. Uzupełnieniem tej teorii jest stanowisko Ehse's'a i Zech'a (2002: 116). Uważają oni, że uczenie się to również proces mentalny, lub też – dokładniej mówiąc – proces operacji wykonywanych w ramach systemów psychicznych. Operacje te, ich zdaniem, polegają na wzajemnym przenikaniu się informacji aż do ich różnicowania:

- od myślenia skoncentrowanego na jednym aspekcie do łączenia informacji w większe związki;
- od jednostkowości do kompleksowości;
- od przypadkowego postrzegania do celowego uczenia się wybranych aspektów;
- od bezkrytycznego pojmowania przekazywanej wiedzy aż do poziomu samorefleksji.

Podsumowując te rozważania, warto skoncentrować się na pojęciu *samorefleksji*, która w modelu LQW odgrywa istotną rolę. W tym kontekście należy odnieść się do teorii Stöckera (2004: 37), według której autorefleksja uczącego stanie się możliwa, jeśli:

- stawiane mu cele nauczania będą przejrzyste, a przyrost wiedzy i nabywanie nowych kompetencji oparte będą na zasadzie progresji (jest to tzw. aspekt intelektualno-racjonalny);
- otrzyma on wsparcie psychologiczno-społeczne od prowadzącego zajęcia (aspekt socjalny)²;
- będzie zmotywowany do podejmowania kolejnych działań (aspekt emocjonalno- motywacyjny);
- „wypasowany” zostanie w strategię planowania i ewaluacji podjętych działań (aspekt organizacyjno-techniczny).

Z tych krótko scharakteryzowanych teorii wynika, że uczący się pogłębia swoją wiedzę i umiejętności, stając się jednocześnie świadomym swojej niewiedzy, co pozwala mu stwierdzić, jakich informacji i gdzie ma poszukiwać. Oznacza to także, że uczenie się należy rozumieć jako świadomy proces, uwarunkowany subiektywnymi potrzebami uczącego się. Inaczej mówiąc, jest to samorozwijanie się mające na celu realizację potrzeb oraz poprawę własnej sytuacji życiowej (a zatem mówimy tutaj o wspomnianym wcześniej odniesieniu do przyszłości).

² Aspekt ten wymaga z naszej strony dokładniejszego komentarza. Należy bowiem zaznaczyć, iż komponent zaufania jest czynnikiem determinującym każdy proces uczenia. Bez zaufania uczącego się do nauczyciela nabywanie wiedzy nie jest możliwe, nie można zatem mówić o tzw. „udanym uczeniu się, co potwierdza następujący cytat: „Zaufanie jest uznawane za główny czynnik ułatwiający proces wszelkiego uczenia się społecznego” (Ratajczak 1988: 119).

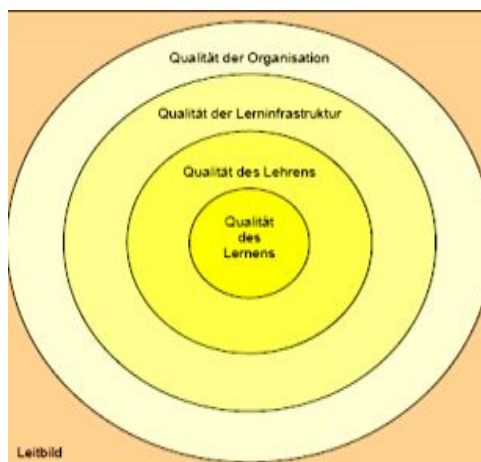
Zastanówmy się więc, dlaczego w tym aspekcie nie możemy, tak jak dotychczas, mówić o uczeniu się zakończonym sukcesem. Wszak zaspokojenie potrzeby i realizacja konkretnego motywu to w teoriach socjologicznych osiągnięcie sukcesu w kontekście stawianych sobie wymagań i celów. A zatem sukces ten miałby wymiar nie tylko ogólny czy społeczny, (np. poprawa warunków) ale też wymiar subiektywny. Mógłby on jednak być oceniony jedynie przez uczącego się. Czy zatem pojęcie *uczenie się zakończone sukcesem* i *udane uczenie się* nie należy traktować synonimicznie? Zech (2006: 34) jest zdania, że nie, co wynika z samej etymologii słów: *sukces* i *udać się*. Pierwsze z nich, według słownika Dudena (1989) należy rozumieć jako *mieć coś za sobą, coś osiągnąć, działanie, skutek czegoś*. Natomiast leksem *udać się* oznacza m.in., *rozwijać się, być w ruchu, poszczęścić się*. A zatem zdaniem Zecha inna jest konotacja tych terminów, która przesądza o ich zastosowaniu w omawianym modelu. Sukces zakłada bowiem bogactwo, władzę (a więc dobra materialne, czyli wynik podjętych działań), natomiast „udany” implikuje pewne wewnętrzne zadowolenie, spełnienie się. Uczenie się powinno więc dawać zadowolenie, co jest cennym odczuciem. Jest to proces wysoko oceniany przez samego uczącego się. Różnica polega więc na tym, że uczący się powinien być skoncentrowany na swoim wnętrzu i własne osiągnięcia powinien oceniać w kategoriach emocjonalnych. Możemy to łatwo wyjaśnić na przykładzie egzaminu. Nie jest bowiem istotne, jaką ocenę osiągnął student, lecz czy wynik daje mu satysfakcję, zadowolenie oraz czy nabyte informacje są z jego punktu widzenia istotne w aspekcie społecznym. Krótko scharakteryzowane przez nas pojęcie *udanego uczenia się* jest według modelu LQW podstawą jakości nauczania i uczenia się, do której powinny dążyć placówki oświatowe.

3. Czynniki jakości w modelu LQW

Jakość jest ostatnim, kluczowym pojęciem modelu LQW. To ona tworzy zdaniem Zecha (2006: 38) tzw. kontekst uczenia się i jest procesem operacyjnym, który obejmuje cztery następujące obszary:

1. Jakość uczenia się.
2. Jakość nauczania.
3. Jakość infrastruktury uczenia się.
4. Jakość organizacji.

Proces ten można byloby przedstawić graficznie, tak jak to zrobiono na Rysunku 2 poniżej.



Rysunek 2: Zakresy jakości modelu LQW (<http://www.artsetlqw.de>).

Spróbujmy pokrótce wyjaśnić, jak należy traktować te pojęcia w charakteryzowanym przez nas modelu LQW. I tak jakość uczenia się należy tu rozumieć jako samoocenę organizacji kształcenia, przy uwzględnieniu własnych potrzeb, możliwości podejmowanych działań i celów. W ścisłym związku z nią pozostaje jakość nauczania, którą należy rozpatrywać w kategoriach dostępnych środków i instrumentów prowadzących i umożliwiających efektywne nauczanie i udane uczenie. Uwarunkowane jest ono kolejnym rodzajem jakości, czyli jakością infrastruktury uczenia się, która obejmuje kluczowe procesy przebiegające w ramach zakładu kształcenia placówki oświatowej. Polegają one min. na koordynacji podjętych działań i standaryzacji celów wytyczonych przez organizację sprawującą nadzór pedagogiczny. Gwarantem ich realizacji będzie również jakość organizacji, której elementami składowymi są np. kompetencje wykładowców (personelu). Ich zadanie będzie polegało na dołożeniu wszelkich starań mających na celu realizację wytyczonych standardów, powiązaniu ich z potrzebami uczącego się oraz ich zmotywowaniu do ustawicznego podnoszenia swoich kompetencji³. Tak rozumiane motywy uczenia się będą również uzależnione od warunków kształcenia (w sensie lokalowym), stanowiących kolejny element jakości organizacji.

³ W tym miejscu należy odwołać się do nazwy charakteryzowanego modelu, zawierającego leksem „ustawiczne kształcenie” lub też „dalsze kształcenie”. Istotą tego modelu jest takie zmotywowanie uczących się, nakierowanie ich na potrzebę samooceny, autorefleksji, które wskazywałby im na konieczność uczenia się przez całe życie. Zaznaczmy przy tym, że kierunek działań zaproponowany przez model LQW jest zgodny z dyrektywami UE, wskazującymi na konieczność „uczenia się przez całe życie”, tak aby udział w społeczeństwie był pełnowartościowy (por. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft).

Przedstawione powyżej aspekty jakości są jedynie bazą, punktem wyjścia dla podjęcia dalszej ewaluacji. Zech (2006: 39) podkreśla, że wyniki uzyskane w ramach certyfikacji poszczególnych aspektów powinny się wzajemnie uzupełniać, stanowić sprzężenie zwrotne. W ten sposób powstaje całe *środowisko* uczącego się, które powinno uwzględniać warunki, w których przebiega proces kształcenia. Aby warunki te były idealne – tzn. aby uczący się odczuwał wewnętrzne zadowolenie i satysfakcję – konieczne jest, aby placówka oświatowa była odpowiednio zarządzana. A zatem w ramach certyfikacji ocenie podlega *podmiot prowadzący placówkę*. Dokonuje się więc przede wszystkim ewaluacji podjętych przez niego działań, a także jego umiejętności organizacyjno-koordynujących. Działania te przekładają się bowiem przede wszystkim na pracę zespołu danego dyrektora. Jeśli *personel* ten będzie wysoko wykwalifikowany i zostaną mu stworzone odpowiednie warunki do pracy (w sensie bazy materialnej, ale także osobistej), to – posiadając satysfakcję z wykonywanej pracy, tzw. wewnętrzne zadowolenie – będzie on mógł odpowiednio motywować uczącego się do dalszego rozwoju.

Pozostaje nam do omówienia jeszcze jeden z czynników mających wpływ na szeroko pojętą jakość, którą Zech (<http://www.artset-lqw.de>) określa jako *zakres komunikacji z klientami* (*Kundenkommunikation*). Oznacza to sposób, w jaki placówka oświatowa stara się zanalizować potrzeby rynku oraz jak dostosowuje ofertę kształcenia i pozyskuje nowych klientów. Informacje uzyskane dzięki analizie wyżej wskazanych obszarów pozwalają zatem podjąć odpowiednie działania, czyli opracować strategię zorientowaną na przyszłość. Tak pokrótce przedstawiają się główne założenia modelu LQW, jako nowego rodzaju certyfikacji placówek oświatowych. W kolejnym punkcie postaramy się pokrótce przedstawić, jakie działania musi podjąć placówka oświatowa, aby uzyskać certyfikat LQW, wyróżniający ją pod względem jakości spośród pozostałych.

4. Proces ubiegania się o certyfikat LQW

Jak w przypadku każdej certyfikacji, pierwszym krokiem jest złożenie wniosku, w którym placówka oświatowa deklaruje chęć poddania się procesowi ewaluacji jakości. Po wyznaczeniu odpowiednich ekspertów organizowany jest *workshop*. Jego celem jest zapoznanie władz placówki i personelu dydaktycznego z funkcjonowaniem modelu oraz z jego głównymi założeniami teoretycznymi. Przede wszystkim jednak eksperci koncentrują się na kluczowych dla modelu pojęciach, takich jak *udane uczenie* oraz *jakość*.

Kolejnym krokiem w certyfikacji jest przygotowanie przez placówkę oświatową *raportu*, w którym przedstawia ona podjęte działania, mające na celu poprawę jakości kształcenia. Nie należy jednak tego raportu traktować jako serii pochwał pod swoim adresem, nie należy też posługiwać się w nim ogólnymi stwierdzeniami, typu: w przyszłości, regularnie, odpowiednio do itp. Jeśli taka sytuacja miałaby miejsce, może to być sygnałem dla recenzen-

tów raportu, iż placówka oświatowa nie jest zainteresowana podniesieniem jakości kształcenia. Zastanówmy się więc nad tym, jak raport ten powinien być sporządzony. Zaleca się, aby pierwsza jego część poświęcona była sprawom administracyjno-organizacyjnym placówki, w którym mogłaby się ona zaprezentować, określając swój status, statut, organizację, strukturę organizacyjną, personel itp. Kolejną częścią raportu jest opis procesu kształcenia w tej placówce. Należy przy tym skoncentrować się na następujących punktach:

- jakie działania zostały podjęte celem podniesienia jakości;
- kto z personelu jest odpowiedzialny za powierzone zadania;
- w jaki sposób i do kiedy mają one zostać zrealizowane;
- jakie działania mają wspierać realizację wytyczonych celów;
- jakie czynniki mogą ewentualnie przeszkodzić w ich realizacji.

Ostatnia część raportu jest tzw. *częścią treściową*, gdzie opisuje się m.in. jakie wymagania stawiane placówce zostały już osiągnięte, w jaki sposób zostały one ocenione (ważne jest również wskazanie osób oceniających oraz argumentacja tej oceny) oraz jak dokumentowane i archiwizowane są wyniki pokontrolne. Ponadto należy przedstawić wnioski wyciągnięte z przeprowadzonej dotychczas kontroli i ewaluacji. Bardzo istotna jest ostatnia część tego raportu. Placówka oświatowa formułuje w nim bowiem cele strategiczne, mające na celu podniesienie jakości kształcenia.



Rysunek 3: Logo jakości w modelu LQW (<http://www.artsetlqw.de>).

Tak sporządzony raport przesyłany jest dwóm niezależnym recenzentom, którzy w okresie pięciu tygodni powinni się z nim zapoznać oraz wydać swoją ocenę. Jeśli raport zdaniem rzeczoznawców jest niepełny, nie oznacza to, że placówka oświatowa traci szansę otrzymania certyfikatu. Eksperci mają prawo prosić o uzupełnienie dokumentacji. W przypadku zatwierdzenia raportu wyznaczony jest termin wizytacji. Jej celem jest zapoznanie się przez rzeczoznawców z dokumentacją, organizacją placówki oraz z przedstawionymi w raporcie danymi. Osoby uczestniczące w tej wizytacji wyznaczane są przez kierownictwo placówki w porozumieniu z rzeczoznawcami. Następnie eksperci niezależnie sporządzają protokół, który powinien się kończyć stwierdzeniem, czy placówka otrzyma certyfikat, czy też nie. Jeśli go otrzyma, to przez okres czterech lat będzie mieć prawo posługiwania się

znakiem firmowym, który zaprezentowano na Rysunku 3. Jest to logo aktywne, ponieważ składa się ono z poszczególnych płytek, z których każda symbolizuje placówkę, która uzyskała certyfikat.

5. Podsumowanie

Kończąc nasze rozważania, chcielibyśmy przedstawić korzyści płynące z nowego rodzaju certyfikacji, wśród których autorzy modelu wymieniają następujące argumenty:

- model certyfikacji LQW jest zorientowany na osobę uczącego się i jego zadowolenie z procesu uczenia;
- placówka oświatowa reorganizuje swoją działalność, wyznaczając sobie nowe cele strategiczne;
- wzrasta poczucie przynależności do placówki osób w niej zatrudnionych;
- wzrastają kompetencje wykładowców, którzy analizując swoje działania w aspekcie udanego uczenia i jakości kształcenia weryfikują metody nauczania oraz środki dydaktyczne;
- w związku z powyższym potrzeby uczącego się są lepiej rozumiane;
- proces innowacyjny w placówce jest ułatwiony;
- praca wszystkich zatrudnionych przebiega efektywniej, do czego przyczyniają się wyznaczone zadania i sposoby ich realizacji;
- proces kierowania placówką jest efektywniejszy;
- podejmowane decyzje są bardziej przejrzyste;
- uczący się są bardziej zadowoleni;
- kształcą oni również poczucie odpowiedzialności za podejmowane działania oraz za proces uczenia się;
- pod względem marketingowym placówka jest bardziej konkurencyjna, gdyż zapewnia odpowiednią jakość kształcenia;
- placówka oświatowa reaguje i dostosowuje się do potrzeb rynku.

Jak wynika z powyższego zastawienia, liczba korzyści płynących z uzyskania certyfikatu LQW jest bardzo duża, co z pewnością zachęci wiele placówek do podjęcia trudu ubiegania się o niego. W efekcie końcowym może im to zapewnić zdecydowanie lepszą pozycję na rynku edukacyjnym, co potwierdziły już doświadczenia placówek oświatowych z Niemiec i Austrii (por. Zech 2006: 221-239).

BIBLIOGRAFIA

Duden. Deutsches Universalwörterbuch, Dudenverlag, Mannheim. 1989. (red. von Dudenredaktion unter der Leitung von Gunther Drosdowski).

- Ehse, Ch. i Zech, R. 2002. „Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden – eine Paradoxe?“, w: Heinold-Krug, E. i Meisel, K. (red.). 2002. 114-124.
- Heinold-Krug, E. i Meisel, K. (red.). 2002. *Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Holzkamp, K. 1993. *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Luhmann, N. 2000. *Organisation und Entscheidung*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Ratajczak, Z. 1988. „Zaufanie interpersonalne w relacjach współdziałania“, w: Wosińska, W. i Ratajczak, Z. (red.). 1988. 111-126.
- Stöcker, R. 2004. „Gelungenes Lernen. Rekonstruktion subjektiver Perspektiven. Universität Hannover. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“. (<http://europa.eu.int/comm>).
- Wosińska, W. i Ratajczak, Z. (red.). 1988. *Sprawiedliwość i zaufanie interpersonalne w świetle współczesnych teorii i badań*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- Zech, R. 2006. *Handbuch. Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- <http://www.artsetlqw.de>
- http://www.artsetlqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Service_QB_10/Arbeitshilfe_QB_10_Kundenkommunikation.pdf

Część VI

KSZTAŁCENIE DWUJĘZYCZNE
I SPECJALISTYCZNE

Anna Czura

Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Wrocławski

Katarzyna Papaja

Instytut Języka Angielskiego, Uniwersytet Śląski

ROLA UCZNIA ORAZ NAUCZYCIELA W NAUCZANIU DWUJĘZYCZNYM

Student and teacher roles in bilingual education

Bilingualism is a phenomenon which can be observed in many parts of the world, particularly in Europe. This is mainly due to extensive migratory movements which began in the sixties of the last century. European Union is built around the equal interchange of ideas and traditions. With the aim of forging cohesion between Member States and enhancing the feeling of being European citizens, both intercultural understanding and communication skills have become increasingly important. Teaching content subjects through the medium of a foreign language is an innovative method aiming at developing not only fluency in a foreign language, but also practical and intercultural competence. The article aims at portraying bilingual teachers in respect to their professional training, cooperation with other teachers and organizations as well as the problems they encounter in their job. Then the profile of bilingual students and their opinions about attending bilingual streams are presented. The findings are based on the results of the research conducted as a part of *Profile Report – Bilingual Education (English) in Poland*, prepared as a joint effort of National Centre for Teacher Training and the British Council, Poland. The conclusion presents a number of recommendations for future actions aiming to achieve higher level of educational quality in bilingual education in Poland.

1. Wstęp

Dwujęzyczność jest zjawiskiem występującym w wielu częściach świata, a szczególnie w Europie. Świadomość, że sama znajomość języka nie wystarcza by być konkurencyjnym na rynku pracy, zmusza do poszukiwania efektywnych sposobów nauczania. Nauczanie przedmiotów w języku obcym cieszy się wielkim powodzeniem w krajach europejskich, zarówno w szkolnictwie podstawowym, średnim jak i wyższym. W Polsce nauczanie dwujęzyczne jest zjawiskiem dość nowym i dopiero rozwijającym się. Mówiąc o nauczaniu dwujęzycznym często ma się na myśli zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe, czyli CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*). CLIL odnosi się do kontekstu edukacyjnego, w którym dodatkowy język, inny niż rodzimy język uczniów, używany jest do nauczania i uczenia się różnych przedmiotów kierunkowych.

Białystok i Ryan (1985: 6) określają dwujęzyczność jako „opanowanie dwóch języków tak dobrze, jak rodzimy użytkownik danego języka” (tłum. K. Papaja). Titone (1982: 11) podaje następującą definicję dwujęzyczności: „zdolność osoby do mówienia drugim językiem przy użyciu pojęć i struktur tego języka, a nie przy użyciu parafraz swojego własnego języka” (tłum. K. Papaja). Wszystkie te definicje, w których zakres opanowania języka waha się od umiejętności takich jak u rodzimego użytkownika – w obu językach, do minimalnej biegłości w przypadku drugiego języka, sprawiają wiele trudności zarówno teoretycznych jak i metodycznych. Powinno się pamiętać, że obecnie istnieje wiele definicji i typologii dwujęzyczności. Pierwsze rozróżnienie pojawia się, więc pomiędzy dwujęzycznością jako cechą poszczególnych osób a dwujęzycznością jako cechą całej grupy. Są one zazwyczaj określane jako „bilingwizm jednostkowy i bilingwizm społeczny” (Baker 1999: 2).

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (CLIL), które w polskim kontekście określane jest jako nauczanie dwujęzyczne, oparte jest na założeniu, że języków obcych najlepiej uczy się poprzez skupienie uwagi w klasie nie wyłącznie na języku, lecz raczej na treści, która jest przekazywana poprzez ten język. Nowość tego podejścia polega na tym, że treścią lekcji nie są sytuacje z codziennego życia, lecz raczej zagadnienia dotyczące przedmiotów o treściach merytorycznych, np. matematyki, biologii, geografii itp. Ogólna definicja zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) jest następująca:

Zintegrowane nauczanie treści i języka (CLIL) jest terminem ogólnym i odnosi się do dowolnej sytuacji edukacyjnej, w której dodatkowy język, a tym samym nieużywany powszechnie język danego środowiska, jest wykorzystywany do nauczania i uczenia się przedmiotów innych niż same języki (Marsh i Lange 2000: iii; tłum. K. Papaja).

Idea takiego nauczania jest zgodna z jednym z celów edukacyjnych Unii Europejskiej zakładającym, że każdy obywatel Unii powinien znać na poziomie komunikacyjnym co najmniej dwa języki obce.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie ucznia oraz nauczyciela dwujęzycznego w oparciu o *Raport ewaluacyjny – Edukacja dwujęzyczna w Polsce (język angielski)* (2008), który został stworzony na podstawie badania jakościowego przeprowadzonego w szkołach wprowadzających CLIL. Na podstawie wyników badania zarysowano profil oraz charakterystykę nauczyciela uczącego w klasie dwujęzycznej oraz ucznia dwujęzycznego. Ponadto, zostaną dodane własne komentarze wynikające z obserwacji uczniów dwujęzycznych a także nauczycieli uczących w klasach dwujęzycznych oraz wywiadów przeprowadzonymi z nimi w ramach projektu „Nauczanie dwujęzyczne w Polsce”. W podsumowaniu artykułu zostaną przedstawione wnioski, będące jednocześnie propozycją poprawy funkcjonowania oddziałów dwujęzycznych w Polsce.

2. Nauczanie dwujęzyczne w Polsce – raport

Raport przedstawia wyniki projektu realizowanego przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie oraz British Council. Badania zostały przeprowadzone pod koniec roku 2007 w szkołach dwujęzycznych na terenie całego kraju. W raporcie została przedstawiona sytuacja w polskich szkołach gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych, w których część przedmiotów jest nauczana w języku angielskim. W projekcie wzięło udział 19 szkół dwujęzycznych, które wyraziły zgodę na przeprowadzenie obserwacji oraz wywiadów z uczniami oraz nauczycielami. Szkoły uczące na podstawie programu IB nie brały udziału w projekcie.

2.1. Cele projektu

Głównym celem projektu było opisanie zasad funkcjonowania szkół dwujęzycznych w Polsce. W wyniku badania wytypowano modele kształcenia dwujęzycznego, określono główne metody nauczania w takich klasach oraz dokonano charakterystyki ucznia oraz nauczyciela dwujęzycznego. Warto zaznaczyć, że celem nie była ocena nauczania dwujęzycznego w Polsce, a raczej przedstawienie mocnych i słabych stron dwujęzyczności w celu wyciągnięcia odpowiednich wniosków i poprawienia jakości tego typu szkolnictwa w Polsce.

2.2. Badanie jakościowe

Raport został opracowany na podstawie badania jakościowego przeprowadzonego przez grupę osób zajmujących się zagadnieniem dwujęzyczności. Na wzięcie udziału w badaniu wyraziło zgodę 19 szkół z klasami dwujęzycznymi z wykładowym językiem angielskim. Podczas każdej wizyty w szkole,

zespół badaczy obserwował dwie lekcje: lekcję języka angielskiego oraz lekcję przedmiotu nauczanego w języku angielskim. Oprócz tego, zostały także przeprowadzone wywiady z dyrektorami szkół, nauczycielami uczącymi w klasach dwujęzycznych oraz uczniami z klas dwujęzycznych.

2.3. Obserwacje

Obserwacje zostały przeprowadzone według ściśle określonych kryteriów. Zadaniem obserwatora (badacza) było scharakteryzowanie metod nauczania, materiałów dydaktycznych, użycia języka angielskiego podczas lekcji oraz wyposażenie klasy. W przypadku lekcji przedmiotowych prowadzonych w języku angielskim obserwatorzy skoncentrowali się na sposobie użycia języka angielskiego np. czy nauczyciel przedmiotu zwraca uwagę na różnorodne aspekty języka, czy poprawia błędy językowe itp. Oprócz tego, zadaniem obserwatora było zwrócenie uwagi na metody nauczania stosowane przez nauczyciela w celu stymulacji języka. Obserwacje dążyły także do określenia wpływu nauki języka obcego na przyswajanie treści przedmiotowej. Natomiast obserwacje lekcji języka angielskiego miały na celu wyodrębnienie różnych metod stymulowania użycia języka.

2.4. Wywiady

Pierwsza część wywiadu była zaadresowana do dyrektora szkoły lub koordynatora oddziałów dwujęzycznych. Celem rozmowy było zebranie informacji dotyczących funkcjonowania szkoły oraz klas dwujęzycznych. Jednymi z głównych zagadnień były pytania dotyczące współpracy z różnymi instytucjami dwujęzycznymi w Polsce i za granicą oraz pomocy ze strony administracji lokalnej. Omówiono także problemy związane z maturą oraz egzaminami gimnazjalnymi. Celem drugiej części wywiadu, zaadresowanego do nauczyciela, było zebranie informacji dotyczących rozwoju zawodowego, współpracy z innymi nauczycielami w zakresie przygotowywania materiałów dydaktycznych, a także różnic w metodach nauczania stosowanych podczas uczenia przedmiotu po polsku i po angielsku. Trzecia część została skierowana do uczniów klas dwujęzycznych, którzy zostali poproszeni o wyrażenie swoich opinii dotyczących zalet i wad uczęszczania do klas dwujęzycznych. Ważne było także zebranie informacji na temat strategii uczenia się przedmiotów w języku angielskim i użycia języka angielskiego poza szkołą.

3. Nauczyciel w klasie dwujęzycznej

Nauczanie przedmiotu w języku obcym jest trudnym zadaniem, wymagającym zarówno solidnych kwalifikacji z zakresu nauczanego przedmiotu, jak i wysokiego poziomu znajomości języka obcego. Nauczyciele przedmiotu to zazwyczaj osoby polskiego pochodzenia, absolwenci przedmiotów kierun-

kowych, których znajomość języka angielskiego kształtuje się na poziomie co najmniej B2. Nieliczni nauczyciele posiadają wykształcenie dwukierunkowe z zakresu uczonego przedmiotu oraz języka angielskiego. Wielu z nich mieszkało i pracowało, często także w zawodzie nauczyciela, w krajach anglojęzycznych. Dla nauczycieli, mimo wielu niedogodności i trudności związanych z nauczaniem w tego typu klasach, praca w sekcjach dwujęzycznych jest źródłem satysfakcji osobistej i zawodowej.

3.1. Doksztalcanie zawodowe

Nauczyciele klas dwujęzycznych biorą aktywny udział w różnych formach doształcania takich jak kursy, szkolenia, warsztaty czy studia podyplomowe. Badani nauczyciele wyrażali chęć dalszego szkolenia zarówno w zakresie znajomości języka angielskiego jak i metodyki nauczania swojego przedmiotu. Tymczasem oferowane im kursy są często zaadresowane do wszystkich nauczycieli, natomiast nasi rozmówcy wyrazili pilne zapotrzebowanie na doształcanie skierowane wyłącznie do nauczycieli sekcji dwujęzycznych. Szczególnie przydatne wydają się szkolenia dla nauczycieli tego samego przedmiotu, podczas których uczestnicy mogliby dzielić się praktycznymi uwagami na temat stosowanych materiałów i metod nauczania danego przedmiotu w języku obcym. Doształcanie nauczycieli ze szkół dwujęzycznych jest niezwykle istotne, gdyż zazwyczaj nie posiadają oni formalnego przygotowania do uczenia w tego typu szkołach: nauczanie dwujęzyczne nie jest omawiane ani na studiach językowych, ani podczas kursów pedagogicznych na innych kierunkach. Praca nauczyciela w sekcji dwujęzycznej oparta jest często na własnej intuicji oraz samodzielnie wypracowanych metodach i materiałach dydaktycznych.

Wolff (2002) zauważa, iż profil nauczyciela dwujęzycznego nie może być wyznaczony jako średnia kompetencji nauczyciela języka obcego i nauczyciela przedmiotu. Dydaktyka nauczania dwujęzycznego jawi się jako odrębna dziedzina wymagająca swoistych kwalifikacji, m.in. znajomości zasad dydaktyki nauczania dwujęzycznego i treningu strategii, umiejętności uczenia języków fachowych, dostosowania tekstów źródłowych i materiałów dydaktycznych do potrzeb ucznia, oraz wykorzystania technologii edukacyjnej w procesie nauczania.

3.2. Współpraca z innymi nauczycielami

W trakcie wywiadu nauczyciele uznali wymianę doświadczeń oraz współpracę z innymi pedagogami za niezwykle pomocne w pracy w oddziałach dwujęzycznych. Jednocześnie przyznali, iż w praktyce współdziałanie nauczycieli w polskiej szkole ma charakter marginalny. Z zasady nauczyciele pracują w izolacji, skupiając się na własnym przedmiocie. Praktycznie nie istnieją ogólnie ustalone zasady oraz zakres współdziałania. Obecna współpraca między nauczycielami jest często oparta na osobistych sympatiach oraz bliskości przed-

miotów (np. przedmioty ścisłe i humanistyczne); nieliczne są przypadki współpracy nauczycieli języka i nauczyciela przedmiotu. Tymczasem w nauczaniu dwujęzycznym wszyscy nauczyciele powinni być odpowiedzialni za treść merytoryczną jak i rozwój języka. Niezwykle istotne jest integrowanie zawartości lekcji języka z treściami przerabianymi na lekcjach przedmiotów.

3.3. Współpraca pozaszkolna

Pozytywnym przykładem współpracy międzyszkolnej jest Towarzystwo Szkół Twórczych, w ramach którego zrzeszone szkoły i nauczyciele klas dwujęzycznych mają okazję do wymiany doświadczeń, materiałów dydaktycznych oraz zestawów matury próbnej. Niektóre szkoły współpracują ze szkołami dwujęzycznymi poza terytorium Polski. Współpraca ta polega głównie na organizacji wymian kadry pedagogicznej i młodzieży. Szkoły z oddziałami dwujęzycznymi nawiązują także kontakt z organizacjami pozaszkolnymi, np. z British Council (organizacja szkoleń dla nauczycieli) czy uczelniami wyższymi (umożliwianie uczniom udziału w wykładach). Niestety taka współpraca nie należy do częstych, a nauczyciele podkreślali potrzebę zacieśniania kontaktów.

3.4. Programy nauczania i egzaminy zewnętrzne

Jednym z najważniejszych problemów występujących w nauczaniu dwujęzycznym są egzaminy zewnętrzne, a w szczególności matura dwujęzyczna z przedmiotów. Nie istnieją odrębne kryteria oceniania ani wymagania edukacyjne dla tego typu matury. Ponadto, nauczyciele nie mają dostępu do zestawów maturalnych z poprzednich lat, a format egzaminu znają tylko z przykładu zamieszczonego w Egzaminatorze Maturalnym. W związku z powyższą sytuacją, nauczyciele wskazują na potrzebę stworzenia odrębnych programów nauczania poszczególnych przedmiotów dla klas dwujęzycznych, które byłyby ściślej powiązane z egzaminami zewnętrznymi dla tego typu nauczania. Z kolei matura dwujęzyczna z języka angielskiego (poziom C1) jest trudniejsza od rozszerzonej matury z języka obcego (poziom B2). Mimo to, część uczelni wyższych wciąż nie przyznaje dodatkowych punktów w procesie rekrutacyjnym kandydatom podchodzącym do trudniejszego egzaminu.

3.5. Metody nauczania w klasach dwujęzycznych

Metody nauczania języka angielskiego w klasach dwujęzycznych zasadniczo nie różnią się od klas standardowych. Jediną różnicą jest zwiększona liczba godzin przedmiotu w tygodniu (ok. 5-6 godzin tygodniowo).

W przypadku nauczania przedmiotów, brak odgórnie ustalonych programów nauczania dla oddziałów dwujęzycznych spowodował zaadaptowanie przez szkoły, a czasem także przez poszczególnych nauczycieli, różnego po-

dejsia do nauczania dwujęzycznego oraz niejednorodnych metod nauczania. Występujące różnice pozwoliły na wyodrębnienie czterech modeli nauczania dwujęzycznego w Polsce charakteryzujących się zastosowaniem różnych technik nauczania oraz stopniem użycia języka obcego na lekcjach przedmiotów (Marsh i in. 2008).

Na podstawie przeprowadzonych obserwacji można wyciągnąć wniosek, że w klasie dwujęzycznej nauczyciel jest postacią centralną i kontrolującą. Główną metodą nauczania jest wykład nauczyciela. Uczniowie zabierają głos głównie podczas prezentacji, odpowiedzi ustnych, gdy wskazani odpowiadają na pytania nauczyciela, lub gdy proszą o potwierdzenie lub wyjaśnienie niezrozumiałej informacji.

Podczas wywiadu nauczyciele przyznali, że metody nauczania stosowane na lekcji przedmiotu w języku polskim i angielskim zasadniczo się nie różnią. Tymczasem nauczanie dwujęzyczne wymaga metod nauczania, które łączyłyby wprowadzanie nowego materiału z przedmiotu z rozwojem językowym uczniów. Ponadto, specyfika nauczania dwujęzycznego wymaga treningu strategii uczenia się, w celu rozwinięcia umiejętności efektywnego przyswajania przedmiotu poprzez język obcy (Dzięgielewska 2002).

3.6. Materiały dydaktyczne

Nauczyciele klas dwujęzycznych korzystają z różnorodnych materiałów dydaktycznych, takich jak podręczniki zagraniczne, wydruki z Internetu czy samodzielnie przygotowane materiały. Widoczny jest brak podręczników kursowych do nauczania przedmiotów w klasach dwujęzycznych. Niektóre szkoły sprowadzają podręczniki zagraniczne, ale są one bardzo drogie a zawarty w nich materiał nie jest dostosowany do polskich wymagań edukacyjnych. Nauczanie w języku obcym można również wspomóc poprzez wizualizację nowych terminów i koncepcji. Dlatego warto zaopatrzyć szkoły w rzutniki multimedialne lub interaktywne programy edukacyjne ułatwiające wprowadzanie nowego materiału, czyniąc go ciekawszym i bardziej dostępnym dla uczniów.

4. Uczeń w klasie dwujęzycznej

Uczeń dwujęzyczny zazwyczaj pochodzi z dużego miasta. Jest bardzo dobrym uczniem – klasy dwujęzyczne to zazwyczaj najlepsze oddziały w szkole. Uczniowie dwujęzyczni są nastawieni na naukę, chętnie uczą się dodatkowych języków obcych. Chociaż uczeń dwujęzyczny uczy się na 5-6 godzin języka angielskiego tygodniowo w szkole, często korzysta z dodatkowych zajęć z tego języka w formie lekcji prywatnych lub kursów. Ponadto, aktywnie posługuje się językiem angielskim używając Internetu, oglądając filmy w oryginalnej wersji językowej lub wykorzystując język do innych celów. Poza szkołą ma kontakt z językiem angielskim ok. 15-20 godzin tygodniowo.

4.1. Zalety nauczania dwujęzycznego

Podczas wywiadów, uczniowie wymienili wiele zalet uczęszczania do klasy dwujęzycznej. Uczniowie doceniają elitarny charakter szkoły, dzięki której mogą uczęszczać na większą liczbę godzin języka angielskiego tygodniowo niż rówieśnicy. Lepsza znajomość języka daje im dostęp do dodatkowych materiałów źródłowych w literaturze anglojęzycznej. Lekcje przedmiotów w języku angielskim przygotowują ich do podjęcia studiów na uczelniach zagranicznych, na co decyduje się coraz większa liczba absolwentów. Uczęszczanie do klasy dwujęzycznej daje uczniom możliwość uczestniczenia w większej ilości zajęć pozalekcyjnych oraz wymianach międzynarodowych, co wpływa na rozwój ich kompetencji interkulturowej.

4.2. Wady nauczania dwujęzycznego

Nauka w oddziałach dwujęzycznych wymaga od uczniów większego wysiłku: muszą uczestniczyć w większej ilości zajęć tygodniowo oraz uczyć się nowego materiału zarówno w języku polskim jak i angielskim. Uczniowie krytykują również tradycyjne metody nauczania oparte na monologu nauczyciela oraz nieregularne wtrącenia z języka polskiego (*code-switching*). Uczniowie zauważają również opisany powyżej brak materiałów dydaktycznych oraz programów nauczania dla klas dwujęzycznych, przez co cel nauczania przedmiotów w języku obcym nie jest dla nich do końca precyzyjny. Dużym problemem jest też matura dwujęzyczna, do której nie są przygotowywane egzaminy próbne. Chociaż uczniowie muszą włożyć w naukę wiele wysiłku, matura dwujęzyczna często nie jest brana pod uwagę przy rekrutacji na wyższe uczelnie.

5. Rekomendacje

Wypowiedzi nauczycieli oraz uczniów pozwoliły na sformułowanie wniosków i rekomendacji odnoszących się do praktyki (tj. wdrażania dwujęzyczności w szkołach) oraz systemu (tj. roli systemu edukacji, MEN, komisji egzaminacyjnych):

5.1. Praktyka

- Zachęcanie nauczycieli i szkół do współpracy w zakresie tworzenia materiałów dydaktycznych oraz wymiany doświadczeń.
- Mobilizowanie szkół do wypracowania jasnych celów i jednolitych metod nauczania dwujęzycznego.
- Korzystanie przez nauczycieli z większego wachlarza metod nauczania oraz technologii edukacyjnej w klasach dwujęzycznych.
- Stwarzanie możliwości doskonalenia językowego nauczycieli przedmiotów.

5.2. System

- Stworzenie odrębnych programów nauczania przedmiotów nauczanych dwujęzycznie oraz dostosowanie do nich matury dwujęzycznej.
- Określenie jasnych kryteriów oceniania matury dwujęzycznej oraz udostępnienie arkuszy egzaminacyjnych z poprzednich lat.
- Umożliwienie nauczycielom współpracy przy tworzeniu podstawy programowej oraz udziału w dokształcaniu zawodowym zaadresowanym wyłącznie do nich.
- Zachęcanie sekcji dwujęzycznych do stworzenia spójnej platformy współpracy, dążącej do ujednolicenia materiałów oraz utworzenia standardowych metod nauczania.
- Zwiększenie wynagrodzenia dla nauczycieli pracujących w sekcjach dwujęzycznych.
- Dalsze zachęcanie uczelni wyższych do honorowania wyników matury dwujęzycznej w procesie rekrutacyjnym.
- Zawężanie stosunków między szkołami dwujęzycznymi a uczelniami, oraz innymi organizacjami pozaszkolnymi.

BIBLIOGRAFIA

- Baker, C. 1999. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Białystok, E. i Ryan, E. B. 1985. „Towards a definition of metalinguistic skill”. *Merrill-Palmer Quarterly* 31. 229-51.
- Dakowska, M. i Olpińska, M. (red.). 2002. *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dzięgielewska, Z. 2002. „Problematyka nauczania języka i przedmiotów niejęzykowych klasach dwujęzycznych – licea z językiem francuskim”. *Języki Obce w Szkole. Numer Specjalny. Nauczanie dwujęzyczne*. Warszawa: CODN. 79-82.
- Marsh, D. i Lange, G. 2000. *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Zając, M., Golebiowska, H., Czura, A., Gapinska, A., Papaja, K., Roda, M. i Urbaniak, M. 2008. *Profile Report Bilingual Education (English) in Poland – Overview of practice in selected schools*. Warszawa: CODN, British Council Poland, University of Jyväskylä.
- Titone, R. 1989. *On the bilingual person*. Ottawa: Canadian Society for Italian Studies.
- Wolff, D. 2002. „Tworzenie curriculum i kształcenie nauczycieli w dwujęzycznym nauczaniu przedmiotów niejęzykowych”, w: Dakowska, M. i Olpińska, M. (red.). 2002. 128-153.

Andrzej Kaczmarek
Uniwersytet Zielonogórski

PROBLEMATYKA DYDAKTYKI DWUJĘZYCZNOŚCI A KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Problems of bilingual methodology and
teacher education

Bilingual methodology constitutes a new specific kind of highly integrated methodology. It deals with its own particular problems concerning both language and content learning. In many countries, there are some interesting efforts to formulate new curricula of teacher training aiming at bilingual schools. This paper presents some initiatives in Polish education and some international projects developed in the European Centre for Modern Languages (ECML) of the Council of Europe.

1. Problematyka nauczania dwujęzycznego

Nauczanie dwujęzyczne należy do wąskiego, aczkolwiek dynamicznie rozwijającego się nurtu edukacji. W dobie promowania kompetencji różnojęzycznej wśród obywateli Europy poszukuje się takich modeli kształcenia, które umożliwiłyby uczącym się jak najbardziej intensywną naukę języków obcych. Nauczanie dwujęzyczne jest jedną z tych form kształcenia, które wydają się zarówno efektywne jak i możliwe do spopularyzowania na większą skalę.

W niniejszym tekście używamy terminu *nauczanie dwujęzyczne*, niemniej jednak należy być świadomym, iż odnosi się on faktycznie do wielu różnorodnych form kształcenia w Europie i na świecie. W niektórych przypadkach chodzi o metody immersyjne, gdzie uczniowie częściowo lub w całości poddani są kształceniu w języku obcym (drugim)¹. Z kolei inne formy opie-

¹ Ponieważ celem edukacji dwujęzycznej jest osiągnięcie przez uczniów stosunkowo wysokiego poziomu dwujęzyczności, opowiadamy się za terminem *język drugi*, wskazujący na wyższy poziom integracji kompetencji różnojęzycznej niż w przypadku terminu *język obcy*.

rają się na przemianym używaniu języka pierwszego i drugiego. Dotyczy to również polskiego modelu nauczania dwujęzycznego. Stosuje się go w klasach gimnazjum lub liceum, w których co najmniej dwa przedmioty są nauczane w języku drugim i rodzimym². Ponieważ uczniowie muszą znać podstawową terminologię każdego przedmiotu w języku rodzimym, niezbędne jest odwoływanie się do obu języków kształcenia. Mamy więc do czynienia z prawdziwym nauczaniem „dwu-języcznym”, w dwóch językach, z rosnącą w czasie dominacją języka drugiego.

Dydaktyka dwujęzyczna jest nowym typem dydaktyki silnie zintegrowanej. Nie można jej traktować jako prostej sumy dydaktyk języka i przedmiotu. Nauczyciel pracujący w klasie dwujęzycznej nie jest ani zwykłym nauczycielem języka ani zwykłym nauczycielem przedmiotu (Dzięgielewska i Zajac 2006). Integracja jest kluczowym pojęciem dydaktyki dwujęzycznej, co uwidaczniają najbardziej popularne określenia tej sytuacji dydaktycznej: termin angielski CLIL – *Content and Language Integrated Learning*, termin francuski EMILE – *Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère* oraz ich niemiecki odpowiednik *Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen* (Wolff 2007). W Polsce natomiast przyjmuje się powoli termin *zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe*. Proponujemy zatem uznać ją jako nowy, specyficzny rodzaj dydaktyki, gdyż odnosi się do nowego spojrzenia na tworzenie wiedzy i umiejętności (Gajo 2006).

Nauczyciele języka drugiego w klasach dwujęzycznych muszą stawić czoła problemom typowym dla klas dwujęzycznych. Nie mogą traktować swoich lekcji jako kursu języka obcego, który będzie przydatny uczniom w jakichś bliżej nieokreślonych sytuacjach komunikacyjnych w przyszłości. Dla uczniów jest to drugi język kształcenia, który używany jest równocześnie na innych lekcjach. Problemy językowe z lekcji przedmiotowych nieuchronnie są przenoszone na lekcje języka drugiego i tam szukają swoich rozwiązań (Dzięgielewska, André-Tschoumy i Zajac 2006: 34). Z drugiej strony, nauczyciele przedmiotów³ nie mogą nie zwracać uwagi na kwestie językowe. Używanie języka drugiego często determinuje charakter rozwiązań dydaktycznych. Co więcej, ograniczone kompetencje językowe uczniów, a w dużej mierze także nauczycieli, określają zarówno dobór treści jak i sposoby pracy z nimi.

Pomimo rosnącego zainteresowania, nauczanie dwujęzyczne często nadal ma charakter pionierski i eksperymentalny. Stanowi tylko drobny ułamek systemu oświaty, któremu poświęca się stosunkowo niewiele uwagi. Rola, funkcje i zadania nauczyciela w kształceniu dwujęzycznym są niewy-

² Klasy dwujęzyczne istnieją w polskich liceach od 1991 roku, po reformie szkolnictwa w 2000 r. pojawiły się także klasy dwujęzyczne w gimnazjach. Obecne ramy organizacyjne funkcjonowania oddziałów dwujęzycznych zostały opisane w Rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 21.05.2001 i 12.02.2002.

³ Dla przedmiotów nauczanych w języku drugim stosuje się określenie PN (*przedmiot niejęzykowy*).

starczająco zdefiniowane (Duverger 2007). Dostrzegalna jest potrzeba konstruowania systemów kształcenia początkowego i ustawicznego dla potrzeb nauczycieli dwujęzycznych. Wykazał to między innymi międzynarodowy i wieloletni projekt wymiany doświadczeń *SCALA TransEurope*, w którym strona polska odgrywała znaczącą rolę (Dzięgielewska, André-Tschoumy i Zajac 2006).

Istota kształcenia dwujęzycznego polega na równoczesnym ogniskowaniu uwagi na problemach poznawczych odnoszących się do treści językowych jak i na problemach komunikacji wynikających z poziomu kompetencji językowych⁴. Nauczyciele języka i nauczyciele przedmiotów niejęzycznych potrzebują dodatkowego kształcenia szczególnie w tych dziedzinach, które wychodzą poza ramy ich podstawowych kwalifikacji. Możemy więc mówić o potrzebie ustanowienia dwóch typów kształcenia:

- 1) kształcenia językowo-metodycznego dla nauczycieli przedmiotów niejęzycznych;

- 2) kształcenia metodyczno-językowego dla nauczycieli języka drugiego.

W ten sposób pierwotne kwalifikacje każdej z grup zostałyby odpowiednio uzupełnione: akcentując zagadnienia językowe (w stosunku do nauczycieli PN) bądź skupiając się na zagadnieniach metodyki PN (w stosunku do nauczycieli języka).

2. Specyfika procesów dydaktycznych w klasie dwujęzycznej

Dydaktyka dwujęzyczna staje się uznawaną dydaktyką szczegółową z uwagi na swoją odrębną dziedzinę nauczania i specyficzne problemy, które stara się rozwiązać. Poniżej przedstawimy główne problemy określające szczególny charakter procesów dydaktycznych zachodzących w klasie dwujęzycznej (Dzięgielewska, André-Tschoumy i Zajac 2006; Gajo 2006).

2.1. Problemy językowe

W grupie tej umieściliśmy zagadnienia związane z nauczaniem języka drugiego, jego funkcjami w szkole oraz relacjami z językiem rodzimym. Chodzi między innymi o takie specyficzne zagadnienia, jak:

Kształtowanie kompetencji dwujęzycznej

Zgodnie z *Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego* (Rada Europy 2004) należy dążyć do osiągnięcia kompetencji dwujęzycznej, a właściwie różnojęzycznej, która ma charakter zintegrowany. Uczący się potrafi korzystać z obu kodów językowych rozwiązując zadania komunikacyjne. Jego wiedza poszerza się dzięki korzystaniu z pojęć obu języków. W kształceniu

⁴ W literaturze angielskojęzycznej określa się to terminem *dual focussed instruction*, natomiast w literaturze francuskojęzycznej używa się terminu *la bifocalisation*.

nauczycieli ważna jest umiejętność dostrzegania i wykorzystywania relacji koncepcyjno-semantycznych pomiędzy językami. Przydatne też okazuje się podejście komparatywne w nauczaniu języków.

Zjawisko przełączania języków

Mamy tu na myśli świadome przechodzenie z jednego języka na drugi w zależności od celów, sytuacji i kompetencji uczniów. Przełączanie kodów jest traktowane jako narzędzie w uczeniu się zarówno języka drugiego jak i wiedzy przedmiotowej. Stanowi ono ważną strategię nauczania. Nauczyciel powinien opanować umiejętność konstruowania mikro- i makro-sekwencji w języku pierwszym i drugim.

Język drugi jako narzędzie uczenia

W nauczaniu dwujęzycznym język drugi staje się bardziej narzędziem niż celem nauki. Podejście do języka staje się bardziej pragmatyczne. Nauczyciele stają się także bardziej świadomi roli języka pierwszego jako narzędzia poznawczego.

Celowa selekcja materiału językowego

Konstruowanie wypowiedzi i interakcji w trakcie lekcji następuje w zgodzie z celami nauczania dwujęzycznego. Większą rolę odgrywają wybrane funkcje i struktury językowe (np. porównania, wyjaśnienia, definicje, związki synonimiczne i antonimiczne, peryfrazy itp.). Częściej używane są typowe elementy dyskursu dla danej dyscypliny wiedzy, swoisty metajęzyk dyscyplinarny, czy też język specjalistyczny.

Techniki czytania i pisania

Uczniowie klas dwujęzycznych odczuwają szczególne potrzeby związane z czytaniem i pisanem. Należy im pomóc w opanowaniu skutecznych technik czytania jako technik pracy oraz technik redagowania określonych tekstów szkolnych.

Przygotowanie do matury dwujęzycznej

Nauczyciel języka powinien również rozwijać te umiejętności, które należą do niezbędnych w realizowaniu zadań matury dwujęzycznej (np. analizowanie i tworzenie tekstu argumentacyjnego, analiza tekstu itp.).

2.2. Problemy integracji językowo-przedmiotowej

Gdy nauczanie języka zachodzi równocześnie z nauczaniem wiedzy przedmiotowej, należy wziąć pod uwagę następujące kwestie:

Jednoczesne skupianie uwagi na języku i treściach przedmiotowych

Związki pomiędzy myślą i mową są tak kompleksowe, że nie sposób wymienić tu wszystkich aspektów tego zagadnienia. W literaturze przedmiotu podkreśla się fakt, że wiedza językowa służy jako rusztowanie dla wiedzy

przedmiotowej. Praktycznie oznacza to, że nauczyciel języka powinien głównie zwracać uwagę na ten zakres wiedzy, umiejętności i postaw, które potrzebne są do uczestniczenia w lekcjach przedmiotu dwujęzycznego. Z kolei nauczyciel PN powinien ułatwiać uczniom kompensowanie różnicy pomiędzy zdolnościami koncepcyjnymi i poznawczymi a zdolnościami językowymi. Pomocne jest także takie planowanie procesów dydaktycznych, aby praca nad określonymi problemami językowymi odbywała się jednocześnie na zajęciach z PN i języka.

Problematyzacja wiedzy językowej i pozajęzykowej

Istotnego znaczenia nabiera umiejętność konstruowania pojęć w dwóch językach, krzyżowania perspektyw, punktów widzenia, kontekstów, ustanawiania relacji pomiędzy pojęciami. Nauczanie dwujęzyczne powinno opierać się na podejściu interakcyjnym, rozumianym jako aktywny proces uczenia się w działaniu i komunikowaniu się z innymi. Niezwykle przydatna jest świadomość wpływu różnych typów interakcji na proces uczenia się.

Podwójna ewaluacja

Przy jednoczesnym skupianiu uwagi na wiedzy przedmiotowej i językowej niezbędne jest również określenie proporcji i kryteriów ewaluacji odpowiadających tym dwóm dziedzinom wiedzy i umiejętności.

Podejście interdyscyplinarne jako podejście zintegrowane

Zastosowanie metodyki zadaniowej pozwala na integrację rozwoju wiedzy językowej i przedmiotowej. Podejście projektowe umożliwia wplecenie celów językowych do zadań niejęzykowych.

2.3. Problemy metodyki przedmiotowej

W nauczaniu przedmiotu w innym języku, poza mediacją językową, często dochodzi do innych rodzajów mediacji, związanych z metodyką właściwą danemu przedmiotowi, czy też danemu obszarowi kulturowemu. Możemy tu wymienić kolejne dwa rodzaje mediacji:

Mediacja kulturowa

Przekaz wiedzy naukowej należy do szerszego nurtu przekazu kulturowego. Cechy kulturowe dostrzegalne są zwłaszcza w przedmiotach humanistycznych, np. w przypadku historii mamy do czynienia z innym spojrzeniem na fakty historyczne, z inną perspektywą, poruszana bywa inna problematyka⁵.

⁵ W polskiej szkole historia ma charakter głównie polityczny, w szkole francuskiej bardziej społeczno-ekonomiczny.

Mediacja metodologiczna

Oznacza ona umiejętność łączenia celów, programów, metod i treści w ramach dydaktyk przedmiotowych w języku pierwszym i drugim. Polega na znajdowaniu relacji pomiędzy metodykami, strategiami, koncepcjami dydaktycznymi⁶. Obejmuje także umiejętność wyszukiwania, analizowania i produkowania materiałów dydaktycznych, w tym szczególnie dwujęzycznych.

3. Kształcenie nauczycieli w wybranych krajach

W wielu krajach władze oświatowe organizują kursy lub moduły w ramach szkolenictwa wyższego prowadzące do specjalistycznych kwalifikacji ukierunkowanych na zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Możliwości kształcenia w tym zakresie są na ogół dość ograniczone, a profil i czas trwania takich zajęć są bardzo zróżnicowane. Przedstawimy tylko niektóre z takich rozwiązań.

W Austrii, Holandii i Zjednoczonym Królestwie niektóre uczelnie prowadzą studia podyplomowe lub inne kursy kończące się uzyskaniem formalnych kwalifikacji, które dotyczą kształcenia dwujęzycznego. Jednak w żadnym z tych krajów nauczyciele nie muszą posiadać takich kwalifikacji, aby prowadzić zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe (Komisja Europejska 2007: 47-48).

Szwajcaria jako państwo federacyjne wyróżnia się daleko posuniętą autonomią lokalnych systemów edukacyjnych. Jak dotąd nie zostały wypracowane ogólne formy uniwersyteckiego kształcenia początkowego w zakresie dwujęzyczności. W wybranych kantonach zorganizowane jest kształcenie ustawiczne w postaci seminariów, które mogą zajmować nauczycielom kilka dni w roku (Dzięgielewska, André-Tschoumy i Zajac 2006).

W Niemczech od około 10 lat wprowadza się kształcenie nauczycieli dla szkół dwujęzycznych (Schlemminger 2003). Należy zaznaczyć, że kształcenie wszystkich nauczycieli jest dwuprzedmiotowe, a niektórych trójprzedmiotowe. Słusznie stwierdzono jednak, że nauczanie dwujęzyczne jest na tyle specyficzne, iż nie wystarcza tu suma dwóch fakultetów. Dla studentów studiujących jednocześnie język obcy i przedmiot niejęzykowy przewidziano różne formy kształcenia uzupełniającego. Często mają one formę dodatkowego cyklu kształcenia w wymiarze 250-280 godzin poświęconych dydaktyce dwujęzycznej i wybranym zagadnieniom językowym. Zazwyczaj związane są z praktykami pedagogicznymi w szkołach dwujęzycznych. Organizowane są przez uniwersyteckie wydziały neofilologii. Słabością tego systemu jest jednak poświęcanie małej uwagi dydaktycznym problemom przedmiotu niejęzykowego nauczanego w języku obcym i typowy dla niemieckich uniwersytetów brak podejścia zintegrowanego i interdyscyplinarnego.

⁶ Np. nauczanie biologii, chemii, fizyki w Polsce ma charakter głównie opisowy, wymagający wiedzy encyklopedycznej. We Francji nauczanie tych przedmiotów ma charakter bardziej eksperymentalny, wymagający umiejętności analizy i syntezy.

Nieco inaczej przedstawia się kształcenie nauczycieli dla dwujęzycznych szkół podstawowych i gimnazjów w niektórych Wyższych Szkołach Pedagogicznych⁷ (Schlemminger 2003). W przeciwieństwie do klasycznego, 3-letniego cyklu kształcenia, kształcenie dwujęzyczne jest dłuższe o rok i trwa 4 lata. W porównaniu do uniwersytetów większy nacisk jest położony na zintegrowaną dydaktykę dwujęzyczności. Przedmiot niejęzykowy jest częściowo studiowany w języku drugim. Obowiązkowe jest też zaliczenie jednego semestru w kraju języka drugiego, studiując tam wybrany przedmiot niejęzykowy. Celem tego pobytu za granicą jest poznanie dydaktyki PN i metodologii badań w języku drugim. Studenci sami doświadczają, czym jest uczenie się przedmiotu w języku drugim, łatwiej jest im zatem przenieść te osobiste doświadczenia na własne praktyki nauczania.

We Francji wybrane Uniwersyteckie Instytuty Kształcenia Nauczycieli⁸ przygotowują nauczycieli do klas dwujęzycznych. Jest to forma kształcenia uzupełniającego, gdzie dydaktyka danego przedmiotu jest studiowana po francusku i w wybranym języku drugim. Odpowiednie moduły zapoznają studentów z technikami nauczania w języku francuskim i drugim, a także z różnymi formami dwujęzyczności i ich implikacjami pedagogicznymi. Kurs ten przygotowuje studentów do egzaminu, na podstawie którego wydawane jest odpowiednie świadectwo kwalifikacyjne (Weber 2007).

Poprzez porozumienie regionalne w ramach organizacji Colingua⁹, siedem ośrodków akademickich z Alzacji, Badenii-Wirtembergii i Szwajcarii utworzyło wspólny cykl kształcenia *Master dydaktyki różnorodności*. Obejmuje on 4 semestry poświęcone m.in. dydaktyce nauczania i uczenia się dwujęzycznego, edukacji interkulturowej, językoznawstwu, metodyce projektowej. Uzyskany dyplom pozwala na nauczanie na poziomie szkół podstawowych w trzech wspomnianych krajach.

Sytuacja w Polsce jest podobna do sytuacji innych krajów tego regionu Europy. Nauczyciele pracujący w polskich klasach dwujęzycznych muszą posiadać dyplom uprawniający do nauczania przedmiotu i dyplom lub certyfikat poświadczający znajomość języka drugiego na poziomie co najmniej B2. Do chwili obecnej, nie istnieje żadna specjalistyczna forma kształcenia początkowego, natomiast kształceniem ustawicznym zajmuje się, poprzez CODN¹⁰, Ministerstwo Edukacji Narodowej¹¹.

Zgodnie z nowymi przepisami dotyczącymi standardów kształcenia nauczycieli w Polsce, wszyscy absolwenci powinni znać język obcy na pozo-

⁷ Np. Pädagogische Hochschule w Karlsruhe i we Freiburgu.

⁸ IUFM – *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* – funkcjonujące w ramach uniwersytetów.

⁹ www.colingua.com.

¹⁰ Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

¹¹ Nauczyciele szkół dwujęzycznych wspierani są też przez ambasady krajów danego języka i instytucje językowe takie jak np. Goethe Institut.

mie co najmniej B2. Ponadto nowe standardy kształcenia wymagają przygotowania nauczycieli do nauczania drugiego przedmiotu. Jeżeli wybierają oni połączenie „przedmiot niejęzykowy plus język obcy”, muszą w języku obcym osiągnąć poziom biegłości C1. Może to w znacznym stopniu rozszerzyć możliwości systemu edukacji w zakresie prowadzenia zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego.

4. Wybrane inicjatywy w Polsce

Obserwując rozwój szkolnictwa dwujęzycznego, daje się zauważyć sporo inicjatyw edukacyjnych, zarówno na szczeblu narodowym jak i międzynarodowym, których celem jest lepsze przygotowanie nauczycieli do sprostania nowym wyzwaniom. W tej części tego tekstu przedstawimy kilka aktualnych przedsięwzięć.

CODN i Ambasada Francji w Polsce od lat współpracują w dziedzinie kształcenia ustawicznego nauczycieli pracujących w klasach dwujęzycznych z językiem francuskim. Próba usystematyzowania standardów kształcenia jest *Opis kompetencji nauczycieli przedmiotów niejęzykowych i języka francuskiego w klasach dwujęzycznych* (Moreau 2007). Dokument ten określa kompetencje nauczyciela przedstawiając je jako wiedzę, umiejętności i postawy. Wśród kompetencji specyficznych nauczyciela przedmiotu dwujęzycznego wyróżniono:

- Znajomość słownictwa danej dyscypliny.
- Umiejętność używania relacji leksykalnych (synonimy, antonimy, paronimy itp.).
- Umiejętność odwoływania się do etymologii i słowotwórstwa.
- Umiejętność tworzenia wypowiedzi należących do różnych typów dyskursywnych.
- Znajomość programów, metod, technik pracy charakterystycznych dla nauczania danego przedmiotu zarówno w Polsce jak i we Francji.
- Umiejętność korzystania z materiałów dydaktycznych w języku francuskim.
- Umiejętność planowania przemienności języków według wybranych świadomie kryteriów (np. poznawczych, metodologicznych, materialnych itp.).
- Umiejętność identyfikowania trudności językowych i formułowania celów językowych.
- Umiejętność tworzenia autentycznych sytuacji komunikacyjnych.
- Umiejętność przełączania języków mając na celu potrzeby informacyjne, wyjaśniające, interakcyjne, metajęzykowe i inne.
- Umiejętność tworzenia dwujęzycznych materiałów dydaktycznych (np. plansze, tablice, wykresy itp.).

Wśród kompetencji specyficznych nauczyciela języka francuskiego wyróżniono:

- Umiejętność stosowania podejścia porównawczo-kontrastywnego.

- Znajomość typów dyskursywnych i typów tekstów, funkcji językowych, struktur i słownictwa charakterystycznych dla danego przedmiotu.
- Stosowanie typów tekstów i dokumentów typowych dla danego przedmiotu (np. mapy, tabele, schematy itp.).
- Stosowanie różnych technik rozumienia i analizy tekstu.
- Opanowanie metodyki projektów.
- Umiejętność łączenia celów językowych i niejęzycznych.
- Umiejętność planowania zadań transwersalnych, użytecznych zarówno dla rozwoju kompetencji językowych i niejęzycznych.

CODN przedstawił również propozycję kursu kwalifikacyjnego, który mógłby stać się zorganizowaną formą kształcenia nauczycieli klas dwujęzycznych. Propozycja ta jest przedstawiona w dokumencie pt. *Ramowy program kursu kwalifikacyjnego pedagogiczno-metodycznego dla nauczycieli przedmiotów niejęzycznych klas dwujęzycznych* autorstwa Krystyny Szymankiewicz i Magdaleny Żaboklickiej. Kurs prowadzony byłby w języku polskim, a jego odbiorcami byłiby nauczyciele pracujący w różnych językach. Miałby on składać się ogółem z 350 godzin, w tym:

1. 50 godzin poświęconych na teoretyczne problemy dwujęzyczności (akwizycja języków, kompetencja różnojęzyczna, typy i cechy edukacji dwujęzycznej itp.)
2. 300 godzin przeznaczonych na dydaktykę przedmiotów niejęzycznych (planowanie i stosowanie przemienności języków, integrowanie problemów językowych i niejęzycznych, rozwijanie kompetencji dyskursywnej i mediacyjnej, praca językowa wokół terminologii przedmiotu, wykorzystanie materiałów dydaktycznych w dwóch językach, wykorzystanie nowych technologii, planowanie i realizowanie projektów, problematyka ewaluacji).

5. Projekty Rady Europy

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe stanowi nowy kierunek w edukacji, który zdaje się odpowiadać wielu potrzebom współczesnej Europy. Dlatego też jest on mocno promowany przez instytucje europejskie. Ponieważ brak odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli może być czynnikiem hamującym rozwój tego typu edukacji, postuluje się potrzebę rozwijania początkowego i ustawicznego kształcenia nauczycieli, a takich form ciągle jest niewiele. Rada Europy, poprzez Centrum Języków Nowożytnych w Graz, prowadzi kilka projektów, które mają odgrywać ważną rolę w promowaniu edukacji dwujęzycznej. Poniżej przedstawiamy wybrane projekty.

5.1. Matryca CLIL/EMILE

Projekt ten nosi pełny tytuł *Osiąganie dobrych praktyk w zintegrowanym nauczaniu językowo-przedmiotowym*¹². Jest to internetowe narzędzie określające poziom kompetencji i wiadomości odnośnie CLIL. Ma postać interaktywnego kwestionariusza składającego się z 80 pytań ułożonych w matrycy składającej się z 4 dziedzin: kultura, komunikacja, poznanie i wspólnota. Autorzy Matrycy opracowali również publikację pt. *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight* stanowiącą raport z 20 krajów członkowskich Rady Europy w zakresie CLIL.

5.2. Curriculum Development for CLIL

Pewnym rodzajem kontynuacji tego projektu są działania opracowywane w ramach serii akcji zatytułowanej *Empowering Language Professionals*¹³, przewidzianej do realizacji w latach 2008-2011. Wśród nich znajduje się projekt o roboczej nazwie *Curriculum Development for CLIL*¹⁴. Jego celem jest opracowanie ramowego programu dla kształcenia nauczycieli dwujęzycznych, na tyle uniwersalnego, aby był łatwy do zaadoptowania dla różnych systemów kształcenia, poziomów i przedmiotów.

5.3. CLIL-LOTE-START

To kolejny projekt dwujęzyczny zaplanowany na lata 2008-2011. Jego dokładny tytuł to *Development of a European Teacher Training Programme for CLIL Education with Special Focus on German*¹⁵. Celem tego projektu jest przygotowanie materiałów kształcenia nauczycieli nauczania dwujęzycznego z użyciem języka niemieckiego jako drugiego.

5.4. CLIL-LOTE-GO

Podobny do poprzedniego projekt pt. *Good Practice in Content and Language Integrated Learning for Languages other than English*¹⁶. Uwzględniono z nim przede wszystkim nauczanie w języku niemieckim francuskim. Celem projektu jest

¹² www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/index.htm.

¹³ <http://coordination.ecml.at/Projects/Content/tabid/1479/language/fr-FR/Default.aspx>.

¹⁴ <http://clil-cd.ecml.at/>.

¹⁵ *Opracowanie europejskiego programu kształcenia nauczycieli dla potrzeb zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego z użyciem języka niemieckiego* (<http://clil-lote-start.ecml.at/>).

¹⁶ *Dobre praktyki zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego w innych językach niż angielski* (<http://clil-lote-go.ecml.at/>).

opracowanie podręcznika, pod roboczym tytułem „Wprowadzenie do nauczania i uczenia się dwujęzycznego”, przewidzianego dla nauczycieli pracujących w ramach CLIL/EMILE. Materiał szkoleniowy będzie składał się z omówień teoretycznych i przykładów dobrych praktyk zaczerpniętych ze szkolnictwa podstawowego i średniego. Składać się będzie z książki i płyty DVD.

Układ treści tego materiału szkoleniowego jest kolejną propozycją określenia zakresu dziedziny, jaką powinna być dydaktyka dwujęzyczności. Poszczególne rozdziały będą omawiać takie zagadnienia jak:

- Dwujęzyczność w ujęciu psycholingwistycznym i socjolingwistycznym.
- Organizacja szkolnictwa dwujęzycznego.
- Akwizycja i uczenie się dwujęzyczne.
- Dwujęzyczność w przedszkolu.
- Koncepcje języka.
- Rozwój kompetencji językowej.
- Rozwój kompetencji dwujęzycznej.
- Interakcje w klasie dwujęzycznej.
- Dydaktyka dwujęzyczności.
- Zagadnienia metodyczne (ogólne i właściwe danym przedmiotom).
- Zagadnienia ewaluacji.
- Zagadnienia konceptualizacji.
- Badania nad nauczaniem/uczeniem się dwujęzycznym.

Każdy rozdział będzie zawierał definicje i opisy pojęć, sekwencje wideo i/lub transkrypcje fragmentu lekcji, pytania do analizy sekwencji, naukowy tekst źródłowy na dany temat, pytania do dyskusji nad tekstem, odnośniki bibliograficzne i materiały uzupełniające.

5. Podsumowanie

Edukacja dwujęzyczna wychodzi z okresu eksperymentalnego. Każdego roku jesteśmy bogatsi o nowe doświadczenia i opracowania teoretyczne, które pozwalają opisać coraz dokładniej dydaktykę dwujęzyczności. Rodzące się w wielu miejscach inicjatywy kształcenia nauczycieli dla potrzeb tego szczególnego typu nauczania, choć różnorodne w swoich kontekstach edukacyjnych, przejawiają jednak wiele cech wspólnych. W tym urozmaiconym pejzażu edukacyjnym wyłania się coraz bardziej spójny obraz definiujący kompetencje nauczyciela pracującego nad integracją językowo-przedmiotową.

BIBLIOGRAFIA

- Dzięgielewska, Z. i Zająć, M. (red.). 2006. *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*. Warszawa : CODN.
- Dzięgielewska, Z., André-Tschoumy, J. i Zająć, M. (red.). 2006. *Stratégies innovantes et standards de qualité pour l'apprentissage bilingue en Europe*. Warszawa : CODN.
- Duverger, J. 2007. „Professeur bilingue de DNL, un nouveau métier”. *Le français dans le monde* 349. 20-21.
- Eckerth, J. i Wendt, M. (red.). 2003. *Interkulturelles und transkulturelles Sprachenlernen*. Frankfurt am Main. Peter Lang.
- Gajo, L. 2006. „Un nouvel enseignant?”. *Le français dans le monde* 347. 24-25.
- Komisja Europejska. 2007. *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*, Fundacja Rozwoju systemu Edukacji. (http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071PL.pdf).
- Maljers, A. Marsch, D. i Wolff, D. 2007. *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European spotlight*. Graz: ECML.
- Moreau, F. 2007. *Référentiel de compétences des enseignants de disciplines non linguistiques et de français des sections bilingues francophones en Pologne*. Warszawa: CODN.
- Rada Europy. 2004. *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa : CODN.
- Schlemminger, G. 2003. „La filière bilingue à l'École supérieure de Pédagogie de Karlsruhe”, w: Eckerth, J. i Wendt, M. (red.). 2003. 235-250.
- Weber, E. 2007. „Enseignants des classes bilingues: un dispositif binational”. *Le français dans le monde. No spécial Formation Initiale en français langue étrangère: actualité et perspectives*. 58-65.
- Wolff, D. 2007. „Czym jest CLIL?”. (<http://www.goethe.de/ins/pl/lp/prj/dfu/cli/pl2747558.htm>).

Renata Majewska

NKJO Bydgoszcz

I LO Bydgoszcz (sekcja dwujęzyczna z językiem hiszpańskim)

NAUCZYCIEL W KLASACH
DWUJĘZYCZNYCH:
IDEAŁ A RZECZYWISTOŚĆ NA
PRZYKŁADZIE POLSKI
I HISZPAŃSKIEJ ANDALUZJI

A teacher in bilingual classrooms: An ideal vs. reality
on the example of Poland and Spanish Andalusia

The aim of the article in question is to present the situation of a teacher in bilingual classes in Poland, as compared with Spanish Andalusia. The article is also aimed at drawing proper conclusions concerning teaching objectives, working conditions, teacher education and other vital factors determining the situation and comfort of work both of foreign language teachers, as well as subjects taught in this language (the so-called non-language subjects), thus influencing the effectiveness of this form of teaching.

1. Wstęp

W rozważaniach na temat sytuacji nauczycieli języków obcych, będącej przedmiotem niniejszego tomu, nie może zabraknąć refleksji na temat nauczycieli uczących w oddziałach dwujęzycznych. Ta forma zintegrowanego kształcenia językowo-przedmiotowego, stosunkowo nowa w Europie i w Polsce, staje się coraz bardziej popularna na naszym kontynencie, a w niektórych jego częściach, jak na przykład w hiszpańskiej Andaluzji, zaczyna przybierać charakter masowy w oficjalnym systemie kształcenia. Innym krajem, gdzie odsetek oddziałów dwujęzycznych wynosi ponad 10% ogółu kształcenia na danym etapie edukacyjnym, jest Holandia.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie sytuacji nauczyciela uczącego w oddziałach dwujęzycznych w Polsce w ujęciu porównawczym i wyciągnięcie odpowiednich wniosków dotyczących celów nauczania, warun-

ków pracy, kształcenia nauczycieli i innych ważnych czynników determinujących sytuację i komfort pracy zarówno nauczycieli języka obcego jak i przedmiotów uczonych w tym języku (tzw. przedmiotów niejęzykowych), a tym samym wpływających na efektywność tej formy nauczania. Wybór hiszpańskiej Andaluzji, spośród mnogości wariantów nauczania dwujęzycznego w Europie, podyktowany był kilkoma względami.

Po pierwsze, zdecydowały pewne podobieństwa w charakterze nauczania dwujęzycznego, z których najważniejszym jest powszechna obecność obu języków – ojczystego i obcego – na lekcjach tzw. przedmiotów niejęzykowych (takich jak np. matematyki czy historii) oraz fakt, że język obcy nie jest tu językiem ojczystym imigrantów (z wyjątkiem bardzo pojedynczych osób). Po drugie, autorka niniejszego artykułu, z wykształcenia hispanistka, miała przyjemność osobiście zapoznać się z andaluzyjskim wariantem nauczania dwujęzycznego podczas miesięcznego pobytu w Sewilli (luty 2008) w ramach stypendium Agencji do spraw Współpracy Międzynarodowej przy hiszpańskim MSZ. Pozwoliło mi ono odwiedzić kilka szkół dwujęzycznych z językiem angielskim lub francuskim, porozmawiać z nauczycielami, uczniami, lektorami, władzami edukacyjnymi, uczestniczyć w szkoleniach dla nauczycieli klas dwujęzycznych oraz odbyć serię konsultacji z profesorem Francisco Lorenzo z Uniwersytetu Pablo de Olavide z Sewilli, jednym z autorów obecnej formy nauczania dwujęzycznego w Andaluzji, a obecnie kierownikiem studiów podyplomowych z zakresu nauczania dwujęzycznego. Po trzecie, w przypadku Hiszpanii trudno jest uogólnić system edukacyjny i mówić o „nauczaniu dwujęzycznym w Hiszpanii”, gdyż Autonomiczne Wspólnoty tego kraju, odpowiadające jego historycznym regionom, posiadają daleko idącą autonomię, która jest szczególnie wyraźna w przypadku systemu edukacji. Są wspólnoty, gdzie nauczanie odbywa się głównie w języku regionalnym, a języka hiszpańskiego dzieci i młodzież uczą się tak, jak my angielskiego (np. Katalonia czy Galicja). Podręczniki do historii Hiszpanii mają tam swoje regionalne warianty a wprowadzenie lub nie innowacji edukacyjnych, takich jak nauczanie dwujęzyczne i jego postać, zależą od władz autonomicznych, stąd wynikają ogromne różnice między systemami edukacji poszczególnych Wspólnot. Ponadto należy podkreślić, że większość obywateli Hiszpanii najpierw czuje się obywatelem swojego regionu (np. Katalończykiem, Galisyjczykiem czy Andaluzyjczykiem), a dopiero potem (jeśli w ogóle – zwłaszcza w Katalonii) Hiszpanem.

2. Znaczenie terminu *nauczanie dwujęzyczne* w Polsce i Andaluzji. Nauczanie dwujęzyczne a CLIL

W Polsce, w świetle obowiązujących przepisów, nauczanie dwujęzyczne ma miejsce wtedy, gdy w danym oddziale co najmniej dwa z 6 przedmiotów do wyboru (matematyka, fizyka, chemia, geografia, historia lub biologia) są na-

uczane częściowo w języku obcym. Nie mogą być nauczane w języku obcym geografia Polski ani historia Polski. W naszym kraju, oprócz wymienionych przedmiotów, można uczyć w języku obcym też innych, np. WF-u czy informatyki. Ponadto zwiększona jest liczba godzin z języka, będącego drugim językiem nauczania. Warto dodać, że w Polsce występują oba warianty nauczania dwujęzycznego, o których mówi Duverger (2005), tj. mikro- i makroprzemienność. *Mikroprzemienność językowa* ma miejsce wtedy, gdy oba języki występują na tej samej lekcji. W Polsce występuje ona w oddziałach dwujęzycznych z językiem angielskim, niemieckim czy francuskim. *Makroprzemienność* zaś występuje wówczas, gdy przedmiot uczony jest na przykład jeden semestr (czy rok) w jednym języku, a kolejny w drugim. Tu przykładem są sekcje hiszpańskie w Polsce, gdzie uczy geografii czy historii Polak/Polka a dodatkowo Hiszpanie uczą geografii Hiszpanii i historii Hiszpanii.

W Andaluzji „Dwujęzyczność to system, w którym nauczanie jest prowadzone w dwóch językach, z których jednym jest zazwyczaj, choć nie zawsze, pierwszy język uczniów. (...) Z tego wynika, że w szkole dwujęzycznej dwa języki są językami wykładowymi i służą do nauki pojęć pozajęzykowych, współistniejąc jako języki komunikacji, nauczania, uczenia się i kultury” (Plan de Fomento del Plurilingüismo 2006: 30)¹. Definicję tę odnajdujemy w Planie Wsparcia Wielojęzyczności („Plan de Fomento del Plurilingüismo”), będącym najważniejszym oficjalnym dokumentem wydanym przez rząd Andaluzji (*Junta de Andalucía*) w roku 2006, regulującym nauczanie języków obcych w tej Wspólnocie Autonomicznej.

W Europie funkcjonują też inne terminy oznaczające różne warianty sytuacji edukacyjnej, gdy przedmioty niejęzykowe uczone są całkowicie lub częściowo w języku obcym. Ostatnio w dokumentach europejskich dotyczących edukacji i w literaturze przedmiotu bardzo często pojawia się termin CLIL, czyli *Content and Language Integrated Learning*, oznaczający zintegrowanie kształcenie językowo-przedmiotowe. W tym wypadku nacisk położony jest na integrację celów i treści z przedmiotu niejęzykowego i języka obcego, natomiast w nauczaniu dwujęzycznym nacisk położony jest na obecność obu języków – z reguły ojczystego i obcego² – na lekcjach wybranych przedmiotów niejęzykowych. W dalszej części rozważań używać będziemy terminu „nauczanie dwujęzyczne” jako tego, który pojawia się w dokumentach oficjalnych zarówno w Polsce jak i w Andaluzji.

¹ Definicja według Williama Mackeya i Miquela Siguana, jak podaje *Plan de Fomento del Plurilingüismo* 2006; wszystkie tłumaczenia dokonane przez RM.

² Jest też możliwa sytuacja, powszechna w Hiszpanii, gdy dla dziecka imigranta będzie to język kraju przyjmującego i język obcy, np. ojczystym jest arabski, a nauczanie przebiega po hiszpańsku i angielsku.

3. Cele nauczania dwujęzycznego w Polsce i w Andaluzji

Zestawienie podane w Tabeli 1 ukazuje główne cele nauczania dwujęzycznego w Polsce i w Andaluzji. Jak widać, Część celów zdecydowanie się pokrywa w obu przypadkach: interkulturowość, interpretacja źródeł, znajomość terminologii. Niektóre z celów, w przypadku Polski, są inne, a wynika to z faktu, iż w Polsce nauczanie dwujęzyczne głównie odbywa się w liceach ogólnokształcących, których podstawowym celem jest przygotowanie uczniów do matury i przyszłych studiów. W Andaluzji uczy się dwujęzycznie przede wszystkim w 4-letnich gimnazjach (*E.S.O.*), które nie kończą się żadnym egzaminem zewnętrznym. W 2-letnim odpowiedniku liceum (*Bachillerato*), nauczanie dwujęzyczne występuje w szczątkowej formie, a uczniowie głównie przygotowują się do egzaminów końcowych (*selectividad*) z wybranych przedmiotów, dających im uprawnienia do studiowania. Andaluzijski dokument podkreśla ponadto rozwój strategii uczenia się i świadomość metakognitywną oraz rozwój języka ojczystego i innych języków obcych.

POLSKA	ANDALUZJA
wg Iluk 2000: 10	wg <i>Plan de Fomento del Plurilingüismo</i> 2006
<ol style="list-style-type: none"> 1. Opanowanie dwóch języków w stopniu co najmniej umożliwiającym podjęcie studiów zagranicą 2. Zrealizowanie pensum materiałowego z wybranego przez uczniów przedmiotu na poziomie egzaminu maturalnego. 3. Osiągnięcie dwukulturowej i interkulturowej kompetencji, jako podstawy do podjęcia wspólnych działań z partnerem z zagranicy. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Wymiar językowy.</i> <ol style="list-style-type: none"> a) Rozwój kompetencji językowych, zarówno w pierwszym, jak i drugim oraz, następnie, w trzecim języku, co ma doprowadzić do rozwoju świadomości metajęzykowej, też poprzez pracę wszystkich nauczycieli nad językiem i przez porównanie języków. b) Rozwijanie zrozumienia i produkcji językowej przez kontakt z ogromną ilością dokumentów z wielu pól semantycznych i z różnorodnych źródeł oraz ich krytyczna ocena. c) Wzrost kompetencji z zakresie języka ojczystego (umiejętności metalingwistyczne), prowadzące do bycia osobą bardziej kreatywną i lepszym czytelnikiem i tłumaczem. 2. <i>Wymiar kulturowy.</i> <p>Wzbudzenie, już od młodych lat, zainteresowania znajomością innych kultur, porównanie ich z własną, dostrzeganie wymiaru międzynarodowego, w tym europejskiego, zjawisk, podjęcie prób odnalezienia globalnych rozwiązań opartych na współpracy i solidarności.</p>
<p><i>Inny ważny cel:</i></p> <p>- wzbogacenie nauczania o tzw. <i>dyskurs akademicki</i></p>	

	3. Wymiar poznawczy. Rozwijanie elastyczności, która sprzyja analizie i obserwacji operacji mających miejsce podczas procesu uczenia się. (wybór i opracowanie RM)
<p><i>Cele wynikające z zapisów w informatorze maturalnym dla klas dwujęzycznych (PNJ)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sprawdzenie umiejętności posługiwania się językiem obcym w danej dziedzinie 2. Sprawdzenie znajomości fachowej terminologii 3. Sprawdzenie umiejętności czytania ze zrozumieniem i prawidłowej interpretacji źródeł informacji 4. Przygotowanie do dalszego samokształcenia w języku obcym. 	

Tabela 1: Zestawienie głównych celów nauczania dwujęzycznego w Polsce i w Andaluzji.

4. Charakterystyka porównawcza nauczania dwujęzycznego w Polsce i w Andaluzji

Spróbujmy przyjrzeć się porównaniu cech i uwarunkowań nauczania dwujęzycznego w Polsce i Andaluzji, przedstawionemu w formie zestawienia, wraz z komentarzem i objaśnieniami (Tabela 2). Pomoże nam ono, w części podsumowującej rozważania, na wyciągnięcie pewnych wniosków dotyczących sytuacji nauczyciela uczącego dwujęzycznie w Polsce.

Cechy/uwarunkowania	Polska	Andaluzja
Podstawy prawne	Rozporządzenia Ministra Edukacji (i Sportu)	<i>Plan de plurilingüismo</i>
Powszechność nauczania	Duże miasta. Pojedyncze, gł. najlepsze szkoły.	Charakter masowy 400 szkół obecnie. Kolejnych 800 otwieranych.
Moment rozpoczęcia nauki	Głównie liceum, z klasą „0” ³ lub bez niej. Gimnazjum (rzadziej)	Gimnazjum (4-letnie), dalej w niewielkim zakresie ⁴ ,

³ Tzw. klasa „0” to dodatkowy rok nauki w liceum, poprzedzający 3-letni cykl kształcenia, w czasie którego drugi język nauczania jest nauczany w wymiarze 18 godzin tygodniowo.

⁴ Są regiony Hiszpanii, gdzie uczy się dwujęzycznie w szkołach podstawowych.

Czas trwania nauki dwujęzycznie	Głównie 3 lata	Głównie 4 lata
Przedmioty	Dwa z 6 (biologia, chemia, geografia świata i ogólna, fizyka, matematyka, historia powszechna). Mogą być inne, dodatkowo.	Wszystkie możliwe, bez ograniczeń.
Języki wykładowe	Ang., franc., niem., hiszp., języki mniejszości narodowych.	Ang., franc., niem., ale może być każdy inny w zależności od potrzeb uczniów (np. skupiska imigrantów) – tu inne cele są realizowane.
Obecność języka ojczystego na zajęciach z PNJ	Powszechna w sekcjach ang., niem., franc.; bardzo sporadyczna w sekcjach hiszp.	Powszechna.
Problematyzacja języka na zajęciach z PNJ	Często przeszkodą jest zbyt obszerny materiał.	Często przeszkodą (póki co) jest niewystarczająca znajomość języka przez uczniów i nauczycieli.
Obecność imigrantów	Brak (sporadyczne wyjątki).	Bardzo duża, powszechna w każdej klasie, różnorodna. Różne alfabety (arabski, cyrylica).
Obecność lektorów (<i>native speakers</i>)	Z zasady są, ale tylko w sekcjach francuskich i hiszpańskich. W ang. i niem. nie są regułą.	Każda sekcja ma tzw. <i>ayudante lingüístico</i> (wyjaśnienie poniżej).
Egzaminy końcowe	Matura dwujęzyczna, silnie warunkująca cele, ocenianie i podejście.	Brak.
Ewaluacja	Brak norm, często jest ona powodem konfliktów z uczniami i rodzicami.	Nie wolno karać za język na zajęciach z PNJ. Język jako bonus, podwyższa ocenę, duża tolerancja błędów.
Współpraca między nauczycielami języka a nauczycielami PNJ	Istnieje w jakimś zakresie; Problem – brak czasu.	Powszechna, usankcjonowana instytucjonalnie (specjalna godzina zniżki w tym celu), bardzo daleko idąca.
Funkcja koordynatora	Istnieje wyłącznie nieoficjalnie, bez zniżki	Oficjalna, z dużą zniżką godzin.

	godzin. Jest nim nauczyciel języka.	Jest nim nauczyciel języka.
Program pisany wspólnie przez nauczycieli języka i PNJ	W niewielkim zakresie.	W wielu szkołach opracowuje się cały program w zespole i go testuje wspólnie.
Możliwość szkoleń zagranicznych	Programy europejskie (LLP). Szkolenia proponowane przez Ambasadę Hiszpanii, Francji, instytucje niemieckie; w mniejszym zakresie szkolenia w krajach anglojęzycznych.	Programy europejskie. Szkolenia finansowane przez rząd Andaluzji.
Komputeryzacja szkoły	W każdej szkole są pracownie komputerowe.	Prawie każda sekcja dwujęzyczna ma salę komputerową WYŁĄCZNIE do swojej dyspozycji

Tabela 2: Porównanie cech i uwarunkowań nauczania dwujęzycznego w Polsce i w Andaluzji.

Analiza informacji zwartych w powyższej tabeli stanowi pozwala na następujące obserwacje i objaśnienia:

1. Kluczową postacią w andaluzyjskim systemie nauczania dwujęzycznego jest *ayudante lingüístico* (dosłownie pomocnik językowy) –lektor danego języka, z reguły, choć nie zawsze, native speaker, obowiązkowo pracujący 12 godzin w szkole, nie prowadzący jednak samodzielnych zajęć, zamiast tego obecny na zajęciach PN, prowadzonych przez nauczycieli hiszpańskich i pomagający im w przygotowaniu tych zajęć. Otrzymuje on stypendium wysokości 600 euro miesięcznie od rządu Andaluzji. Chętnych do takiej pracy nie brakuje, ze względu na wyjątkową atrakcyjność języka i regionu (klimat, zabytki, zwyczaje). Mogąc liczyć na wsparcie pomocnika językowego przed i w trakcie lekcji, nauczyciele o niższym stopniu znajomości języka mogą prowadzić i prowadzą zajęcia na bardzo wysokim poziomie nie tylko merytorycznym, ale i językowym. Co ciekawsze, nauczyciel proszący przy uczniach o pomoc i niejako przyznający się do swej niedoskonałej kompetencji językowej, ośmiela tym uczniów do używania języka pomimo niedociągnięć. W takiej sytuacji nauczyciel uczy uczniów swego przedmiotu, natomiast języka uczy się poniekąd wspólnie ze swoimi uczniami.
2. Na szczególną uwagę zasługuje system ewaluacji z przedmiotów niejęzycznych, a konkretniej, system oceniania języka obcego na

tych przedmiotach. W świetle obowiązujących przepisów nauczyciel nie może karać za błędy językowe, jeśli merytorycznie odpowiedź jest prawidłowa. Powinien za to podwyższyć ocenę w przypadku bardzo poprawnego, bogatego języka wypowiedzi ucznia. Warto byłoby z takim systemem zapoznać nauczycieli PN w Polsce, tym bardziej, że może mieć on znaczący wpływ na motywację do nauki w oddziałach dwujęzycznych, może przekonać rodziców do tej formy uczenia się i pozwolić uniknąć wielu konfliktów.

3. Andaluzyjskim nauczycielom możemy pozazdrościć specjalnych udogodnień instytucjonalnych, w postaci zniżki godzin. W ramach tej zniżki nauczyciele PN spotykają się w szkole z pomocnikami językowymi i wspólnie przygotowują lekcje oraz materiały dydaktyczne, a cały zespół odbywa cotygodniowe zebrania, w czasie których wszyscy nauczyciele sekcji przygotowują i omawiają wspólny zintegrowany program językowo-przedmiotowy i rozwiązują kwestie bieżące. Szczególnie razi dysproporcja między warunkami polskich koordynatorów sekcji dwujęzycznych i ich andaluzyjskich odpowiedników. W Polsce ta funkcja, faktycznie pełniona, nie jest nawet oficjalnie uznana, nie mówiąc już o zniżce godzin czy dodatku. W Andaluzji koordynator ma 8 godzin tygodniowo zniżki na odbywanie zebrań, prowadzenie dokumentacji, szkolenia, wizyty i narady z władzami edukacyjnymi i pomoc nauczycielom, w tym też pomocnikom językowym, we wszelkich sprawach zawodowych i ważnych sprawach życiowych. Polski koordynator, np. w sekcjach hiszpańskich, gdzie zawsze pracuje przynajmniej 2 lektorów z Hiszpanii, ma tyle samo obowiązków i żadnej z tego tytułu ulgi.
4. W Andaluzji nauczanie dwujęzyczne zaczyna mieć charakter masowy. W zeszłym roku 400 szkół miało oddziały dwujęzyczne, a kolejnych 800 przygotowywało się do otworzenia takich oddziałów. Przypomnijmy, że mówimy tylko o jednym regionie tego pięknego kraju. W Polsce nauczanie dwujęzyczne ogranicza się głównie do pojedynczych szkół głównie w dużych miastach. Dla porządku pragnę zauważyć, że w Europie są kraje, gdzie nauczanie dwujęzyczne nie występuje w ogóle, jak na przykład w Grecji czy Portugalii.

5. Wymagania formalne, sylwetka idealnego nauczyciela i kształcenie nauczycieli

5.1. Wymagania formalne

W Polsce nauczyciele języka muszą mieć tytuł magistra danej filologii lub licencjata (np. po nauczycielskich kolegiach językowych) wraz z przygotowaniem pedagogicznym, a nauczyciele PN muszą mieć tytuł magistra danej

go kierunku z przygotowaniem pedagogicznym oraz powinni docelowo znać język obcy, w którym nauczają, na poziomie co najmniej B1. W Andaluzji występują podobne wymagania, z tym, że dotychczas nie ustalono oficjalnego poziomu języka dla nauczycieli PN, choć docelowo mówi się o również poziomie co najmniej B1.

5.2. Sylwetka idealnego nauczyciela

W Polsce został opracowany dokument, wydany przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, określający szczegółowo kompetencje nauczycieli języka francuskiego i PN uczonych w tym języku w sekcjach dwujęzycznych z językiem francuskim w Polsce (*Référentiel de compétences des enseignants de disciplines non linguistiques et de français des sections bilingues francophones en Pologne*, 2007). Autorką tego dokumentu jest Frédérique Moreau. Istnieją plany przetłumaczenia tego dokumentu, w celu szerszego udostępnienia go osobom zainteresowanym nauczaniem dwujęzycznym w Polsce. Najogólniej rzecz biorąc, dokument ten, oprócz części wprowadzającej, składa się z czterech części. Pierwsza z nich mówi o ogólnych kompetencjach wspólnych dla nauczycieli języka i PN; druga o specyficznych kompetencjach nauczycieli PN; trzecia o specyficznych kompetencjach nauczycieli języka francuskiego, a czwarta o kompetencjach wspólnych dla nauczycieli języka i PN, odnoszących się do integracji języka i treści niejęzykowych poprzez dwujęzyczne projekty interdyscyplinarne. Ten wzorcowo opracowany dokument, którego szczegółowe omówienie przekracza ramy niniejszego artykułu, mógłby stanowić inspirację do powstania podobnego dzieła w Andaluzji, gdzie kompetencje nauczycieli z sekcji dwujęzycznych nie zostały dotychczas tak szczegółowo określone.

5.3. Kształcenie nauczycieli

Choć ani w Polsce ani w Andaluzji nie istnieje przygotowanie do nauczania dwujęzycznego w ramach studiów magisterskich, jednak warto zapoznać się z istniejącą ofertą lub jej planami w zakresie kształcenia podyplomowego. W Andaluzji od listopada 2008 roku ruszyła pierwsza edycja studiów podyplomowych w zakresie nauczania dwujęzycznego (*Máster en Enseñanza Bilingüe*) na Uniwersytecie Pablo de Olavide w Sewilli. Program tych studiów został podzielony na 4 moduły. Pierwszy z nich to podstawy nauczania dwujęzycznego, zawierający elementy psycholingwistyki, socjolingwistyki oraz przepisy i rozwiązania dotyczące programów nauczania i organizacji szkół dwujęzycznych oraz nauczania języków specjalistycznych. Moduł drugi zatytułowany jest: CLIL. Modele i praktyka. W trakcie realizacji tego modułu studenci uczą się między innymi planowania lekcji oraz zadań i ćwiczeń w ramach CLIL. Moduł trzeci jest poświęcony językowi na przedmiotach niejęzykowych. Docelowo poziom znajomości języka przez nauczycieli został

tu określony jako C1. Moduł zawiera zarówno język akademicki jak i język dla potrzeb zawodowych. Ostatni moduł poświęcony jest praktykom.

W Polsce, oprócz dotychczas istniejących form kształcenia ustawicznego dla nauczycieli z sekcji dwujęzycznych, przewiduje się zorganizowanie kursu kwalifikacyjnego dla nauczycieli PN. Został złożony do podpisu w Ministerstwie Edukacji Narodowej ramowy program takiego kursu, autorstwa Krystyny Szymankiewicz i Magdaleny Żaboklickiej. Pełna nazwa programu brzmi: „Ramowy program kursu kwalifikacyjnego pedagogiczno-metodycznego dla nauczycieli przedmiotów niejęzycznych klas dwujęzycznych”. Kurs przewidziany jest na 350 godzin (180 godzin zajęć i 170 godzin pracy własnej) i składa się z dwóch części. Część pierwsza, zatytułowana jest „teoretyczne aspekty dwujęzyczności” i obejmuje wiedzę językoznawczą, socjo- i psycholingwistyczną. Językiem wykładowym ma być tu język polski, a wymiar godzin to 30 godzin zajęć i 20 godzin pracy własnej. Część druga kursu zatytułowana jest „Dydaktyka nauczania dwujęzycznego przedmiotów niejęzycznych”. Tu również językiem wykładowym jest język polski. W ramach 150 godzin pracy własnej w tym komponencie kursu słuchacze, między innymi, dokonają analizy lekcji własnych i cudzych, przedstawiają konspekty lekcji dwujęzycznych wraz ze sprawdzianem, w ramach jednego z działów konkretnego programu nauczania oraz przygotowują projekt interdyscyplinarny. Całość kursu kończy się egzaminami z obu komponentów kursu. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, inicjator organizacji kursu, zamierza, zaraz po złożeniu odpowiednich podpisów w Ministerstwie, rozpocząć nabór uczestników kursu.

6. Wnioski

Z powyższych rozważań oraz z wielu rozmów przeprowadzonych z nauczycielami i koordynatorami sekcji dwujęzycznych w Polsce i w Andaluzji możemy wysnuć serię wniosków, a właściwie postulatów, dotyczących sytuacji nauczycieli w nauczaniu dwujęzycznym w Polsce.

1. Nauczyciel PN powinien być przede wszystkim bardzo dobrym nauczycielem swojego przedmiotu (niezależnie od języka w jakim uczy).
2. Powinien mieć organiczną potrzebę doskonalenia i realizować ją w zakresie swojego przedmiotu, języka, dydaktyki i informatyki.
3. Skuteczne nauczanie dwujęzyczne musi być bardzo mocno dostosowane do warunków lokalnych.
4. Przepisy prawa powinny być sformułowane na tyle ogólnie, by pozwolić dyrektorom jak najszerszej korzystać z kadry, jaka jest (do pewnych granic), *pod warunkiem jej ustawicznego kształcenia*.
5. Istnieje konieczność stałego kształcenia językowego nauczycieli PNJ oraz stworzenie jak największych możliwości wyjazdów zagranicznych dla nauczycieli języka i PNJ.

6. Konieczne jest poważne ustawiczne kształcenie dydaktyczne i informatyczne nauczycieli, przygotowujące do nauczania dwujęzycznego i wspierające je.
7. Konieczne jest stworzenie oficjalnej funkcji koordynatora, ze zniżką godzin i dodatkiem funkcyjnym. Tam, gdzie sekcji dwujęzycznych jest więcej niż jedna, powinna istnieć oficjalna funkcja wicedyrektora ds. nauczania dwujęzycznego.
8. Bardzo cenne i potrzebne jest wsparcie CODN i innych instytucji w zakresie produkcji materiałów dydaktycznych i organizacji szkoleń.
9. Warto zastanowić się nad andaluzyjskim systemem oceniania PNJ oraz konstruować zadania testowe tak, by nie wymagały dużo produkcji językowej.
10. Warto uczyć nauczycieli PN i języka akceptacji własnej niedoskonałości i radzenia sobie z nią, pod warunkiem ustawicznego doskonalenia się.

BIBLIOGRAFIA

- Duverger, J. 2005. *L'enseignement en classe bilingue* Paris: Hachette.
- Iluk J. 2000. *Nauczanie bilingwalne, modele, koncepcje, założenia metodyczne*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Informator maturalny dla absolwentów klas dwujęzycznych z językiem angielskim jako drugim językiem nauczania*. (www.cke.edu.pl).
- Moreau, F. 2007. *Référentiel de compétences des enseignants de disciplines non linguistiques et de français des sections bilingues francophones en Pologne*. Warszawa: CODN.
- Plan de Fomento del Plurilingüismo*. 2006. Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- Szymankiewicz, K. i Żaboklicka, M. *Ramowy program kursu kwalifikacyjnego pedagogiczno-metodycznego dla nauczycieli przedmiotów niejęzycznych klas dwujęzycznych*. Dokument nieopublikowany, udostępniony przez CODN.

Wiesława Jarosz

Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

CZYNNIKI MOTYWUJĄCE I DEMOTYWUJĄCE W NAUCZANIU I UCZENIU SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Motivating and demotivating factors in teaching
and learning Polish as a foreign language

In her article, the author provides information on teaching Polish as a foreign language in the Polish Language and Culture Center for Polish People from Abroad and Foreigners of Maria Skłodowska-Curie University in Lublin. She discusses the motivating and de-motivating factors in teaching and learning, with appear during so called 'year zero' preparing young people of Polish origin for studying in Polish universities. The results of questionnaire conducted among the students are also presented.

1. Wstęp

Nauczanie języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO) w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie ma tradycję sięgającą lat 70. ubiegłego stulecia. Zmieniali się studenci, metody i cele ich nauczania. Początkowo przyjeżdżali do nas cudzoziemcy z Zachodu (w tym Polonia), a po zmianach politycznych w 1989 roku zaczęli pojawiać się studenci polskiego pochodzenia ze Wschodu, tj. z krajów dawnego Związku Radzieckiego (którzy obecnie stanowią najliczniejszą grupę naszych słuchaczy) i studenci z innych dawnych krajów socjalistycznych. W Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców (dalej: CJKP) na różnych kursach corocznie uczy się ponad stu słuchaczy. W swoim referacie autorka przekaze informacje o czynnikach motywujących i demotywujących, pojawiających się w ciągu tzw. roku zerowego, przygotowującego do podjęcia studiów w Polsce. Istotną część referatu stanowić będzie omówienie wyników ankiety, przeprowadzonej wśród stu-

dentów. Po ukończeniu rocznego kursu i zdaniu u nas egzaminów końcowych z poszczególnych przedmiotów (język polski we wszystkich grupach oraz przedmioty kierunkowe: w grupie polonistycznej i historycznej – historia literatury polskiej i historia Polski; w grupie ekonomicznej – historia Polski, geografia Polski i matematyka) studenci są kierowani na studia na wybrane wcześniej uczelnie.

2. Czynniki motywujące i demotywujące w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Motywację określa się jako „zbiór złożonych mechanizmów, odpowiedzialnych za uruchomienie, ukierunkowanie i utrzymanie działania” (Buczny 2007: 91). Motywacji zawsze towarzyszy cel. Dla lektora JPJO jest to przygotowanie młodzieży na tzw. roku zerowym do odbycia studiów w Polsce, wysłanie na różne uczelnie kandydatów tak przygotowanych, aby od I roku studiów mogli sprostać wymaganiom na równi z absolwentami polskich szkół średnich.

Grupy, liczące po kilkanaście osób (zazwyczaj 15-20), są organizowane na podstawie skierowań słuchaczy na przyszłe kierunki studiów, a nie na podstawie poziomu znajomości języka (związane jest to z nauczaniem w każdej grupie różnych przedmiotów kierunkowych). W październiku, na kursie wstępnym, wszystkie grupy zerowe uczą się tylko języka polskiego (5 godzin dziennie). Kurs ten ma pomóc lektorowi w zorientowaniu się, jaki poziom znajomości języka prezentują studenci i na czym należy skoncentrować się w ciągu kolejnych miesięcy roku akademickiego. Od listopada, na kursie podstawowym, w ciągu tygodnia jest 19 godzin (grupa ekonomiczna) lub 20 godzin (grupy: polonistyczna i historyczna) zajęć z lektoratu języka polskiego oraz kilkanaście godzin z przedmiotów kierunkowych, co w sumie daje 35-37 godzin tygodniowo. Studenci są uczeni języka obcego w naturalnym otoczeniu, w kraju, w którym ludzie się nim posługują, dla których język ten jest językiem ojczystym (pierwszym): „system języka jest zarówno przedmiotem, jak i środkiem nauczania” (Szulc 1997: 97).

Początek roku akademickiego to czas, kiedy lektor powinien określić, jakie cele ma osiągnąć w pracy z poszczególnymi grupami, jak kierować swoimi poczynaniami, aby te cele zrealizować. Praca nie ogranicza się jednak do realizacji programu nauczania. Należy nawiązać w miarę bliski kontakt emocjonalny z grupą. Naszym nastoletnim podopiecznym, będącym zazwyczaj po raz pierwszy tak daleko od rodziców, niejednokrotnie na początku trudno jest odnaleźć się w nowej rzeczywistości, w sprawach związanych z zamieszkaniem w akademiku, zameldowaniem, korzystaniem z biblioteki, poznaniem nowego miasta itp., a my jesteśmy najbliższymi dorosłymi osobami, które mogą im w tym pomóc. Nauczaniu języka towarzyszy pomoc w

nauczaniu samodzielności, konsekwencji w dążeniu do celu, wpajaniu poczucia odpowiedzialności.

Prawie zawsze pojawia się różnica w poziomie wiedzy i umiejętności językowych poszczególnych osób, więc lektor ma za zadanie w miarę możliwości zniwelować te różnice (temu głównie służy kurs wstępny), aby nie powodować wzrostu frustracji wśród osób słabszych i nie skazywać ich z góry na porażkę; zaś jeśli chodzi o najlepszych – należy docenić ich poziom, zadawać dodatkowe zadania do indywidualnego wykonania, aby nie odczuli znudzenia i nie zatrzymali się na pewnym poziomie umiejętności. W zintegrowanej grupie, zainteresowanej realizowanym programem, łatwiej jest osiągać cele. Niejednokrotnie należy je modyfikować, zmieniać środki do realizacji zadań, gdyż „sztywne trzymanie się planów prowadzi do wewnętrznego oporu” (Buczny 2007: 92), choć nie oznacza to, że nauczyciel pracuje bez przygotowania.

Dodatkowym wyzwaniem dla nauczyciela jest również to, że grupy są multilingwalne: przeważają studenci, znający od urodzenia język słowiański (rosyjski, bułgarski, ukraiński czy białoruski), ale pojawiają się też osoby z Rumunii, Węgier czy Gruzji, gdzie języki są zupełnie niepodobne do polskiego. To, co dla Słowian jest oczywiste, może sprawiać problemy nie-Słowianom. Czynniki ten może jednak okazać się pozytywnym, gdyż wszyscy w grupie, na zajęciach i poza nimi, muszą częściej posługiwać się językiem polskim, aby móc porozumieć się z kolegą czy koleżanką z innego kraju (osoby rosyjskojęzyczne często używają, a nawet nadużywają języka rosyjskiego). Realizując program nauczania, lektor języka polskiego musi uwzględnić „różnice między programami kształcenia cudzoziemców, realizowanymi w Polsce a programami używanymi za granicą” (Miodunka 1992a: 18).

Ogólne zadania, pojawiające się przed nauczycielem języka obcego, które niewątpliwie musi realizować w swojej pracy również nauczyciel JPJO, to (Komorowska 2002: 80-81):

1. Organizacja pracy, czyli formułowanie celów i środków ich realizacji oraz wybór materiałów.
2. Motywowanie uczących się.
3. Udzielanie im pomocy i wsparcia.
4. Funkcjonowanie w roli eksperta i modelu językowego.
5. Występowanie w roli sędziego, egzaminatora i osoby oceniającej.
6. Umiejętność uważnego słuchania i obserwowania.
7. Przygotowanie uczniów do autonomii.

W ciągu każdego roku akademickiego w procesie nauczania pojawiają się sukcesy, i porażki. Nauczyciel odczuwa potrzebę samorealizacji, samodoskonalenia, szacunku w życiu zawodowym. Kierując procesem nauczania, „ma wpływ na uczących się, stanowi dla nich wzorzec i może kształtować ich osobowość, a nawet przesądzać o ich dalszych losach (karierze)” (Lipińska 2006: 79). Z drugiej zaś strony – jest nieustannie oceniany przez swoich podopiecznych, tak pod względem swoich kompetencji zawodowych, jak i wyglądu zewnętrznego, sposobu mówienia, zachowywania się w różnych

sytuacjach itp. W ostatnich latach coraz częściej mówi się o wypaleniu zawodowym nauczycieli – stanie „zmęczenia i wyczerpania emocjonalnego spowodowanego przez rozczarowanie z powodu niezrealizowania celu, na skutek intensywnej pracy z ludźmi, i niezdolności profesjonalistów do wytworzenia skutecznych środków zaradczych” (Werbińska 2007: 86). Wyznaczanie sobie zbyt wysokich celów i oczekiwanie ich szybkiej realizacji może spowodować brak wiary we własne kompetencje zawodowe. Także nadmierne obciążenie zajęciami dydaktycznymi (zwiększenie pensum nauczycieli akademickich przed kilku laty) i zwiększenie minimalnej liczby studentów w grupie powodują negatywną motywację, ponieważ lektor może być niedostatecznie przygotowany do pracy, zestresowany, wyczerpany fizycznie i psychicznie. Zapobieganie zespołowi wypalenia zawodowego poprzez różne działania profilaktyczne powinno być podejmowane jak najszybciej, tak indywidualnie przez nauczycieli, jak i zbiorowo, poprzez odpowiednie instytucje, gdyż problemy uczącego, zaburzając proces nauczania, odbijają się negatywnie na uczących się.

3. Czynniki motywujące i demotywujące w uczeniu się języka polskiego jako obcego

W trakcie roku akademickiego „uczący się języka [polskiego – W. J.] jest jednocześnie jego coraz sprawniejszym użytkownikiem (...) – poznając nowy język i nową kulturę (...) nie przestaje być kompetentnym użytkownikiem swojego języka ojczystego ani pełnoprawnym uczestnikiem własnej kultury” (Coste i in. 2003). Studenci używają między sobą swoich języków prymarnych, a polskiego wśród Polaków – rodzimych użytkowników tego języka i w kontaktach z kolegami z innych krajów; obcy dla nich wszystkich język staje się wspólnym narzędziem codziennej komunikacji.

Trzy rodzaje motywacji, pojawiające się w procesie uczenia się języków obcych, podaje Lewowicki (1975: 148):

- zewnętrzne (nagrody i kary);
- pośrednie (współzawodnictwo, naśladowanie innych ludzi, autorytet nauczyciela);
- wewnętrzne (doświadczenie życiowe i przekonania uczących się, czyli: samorzutne zainteresowanie, zamiłowanie do nauki, perspektywa studiów, przyszła praca zawodowa, korzyści materialne z wykonywania zdobytego zawodu).

Podobna jest klasyfikacja motywacji w zależności od korzyści, jakie uczący się osiąga dzięki zdobytym umiejętnościom (Maliszewski 1986):

- 1) „przyjemność płynąca z poznania kultury danego narodu oraz poszerzenia swych horyzontów” (1986: 24), która wyzwala motywację integrującą (uczenie się języka jest celem samym w sobie);

- 2) „ocena, opinia nauczyciela, przydatność języka w karierze zawodowej itp.” (1986: 24), co wyzwała motywację instrumentalną (uczenie się jest tylko środkiem do osiągnięcia innego celu).

W dydaktyce języków obcych mówi się także o motywacji psychologicznej jako o „pobudkach, zachęcających do pokonywania trudności podczas nauki języka docelowego. Stąd też proces dydaktyczny powinien dostarczyć odpowiednich bodźców, bądź dobierając materiał nauczania (motywacja bezpośrednia), bądź też ukazując korzyści płynące z opanowania określonego języka obcego (motywacja pośrednia)” (Szulc 1997: 145-146). W odniesieniu do naszych słuchaczy można mówić o obu typach motywacji, w zależności od etapu nauki polskiego. Rodzaj motywacji zmieniał się z czasem. Przed przyjazdem do Polski uczyli się naszego języka mając w perspektywie studia w kraju przodków, a w Polsce realizują konkretny program, specjalnie dla nich przygotowany.

Niezwykle istotne jest powiązanie pomiędzy dobrymi wynikami w nauce języka obcego a pozytywnym nastawieniem uczącego się do dziedzictwa kulturowego, historii czy literatury kraju, w którym ludzie nim się posługują. O negatywnej motywacji i jej skutkach pamiętają pokolenia Polaków, którzy przez lata musieli uczyć się języka rosyjskiego. Przedmiot ten, choć budził dość często opór wewnętrzny, był dla wszystkich obowiązkowy i narzucony odgórnie w związku z ówczesną sytuacją polityczną. Nic więc dziwnego, że z chwilą ustąpienia nacisków (po przemianach w 1989 roku) ustała także nauka. Język polski dla naszych słuchaczy jest językiem, którego prawie wszyscy uczą się dodatkowo, ponadprogramowo, a ci, którzy chodzili do polskich szkół (np. na Białorusi), dokonali wyboru, zrobili to dla zaspokojenia swoich ambicji. Studia w Polsce są dla wszystkich nagrodą, wyróżnieniem i warto było dołożyć starań, aby osiągnąć ten cel.

Do czynników demotywuujących należy niewątpliwie kwaterowanie studentów z tego samego kraju w jednym pokoju, a nawet na wydzielonym piętrze akademika, gdzie nie ma potrzeby komunikowania się w języku polskim. Takie tworzenie swego rodzaju „getta” może stać się przyczyną niepowodzeń w nauce, powoduje frustrację i pogrąża w kompleksach Polaków ze Wschodu, czasami nazywanych pogardliwie i niesprawiedliwie „Ruskimi”. Decyzję o przydziale pokoiów podejmuje jednak kierownik akademika, a nie pracownicy dydaktyczni CJKP. W przypadku skarg podejmujemy interwencje, aby zapobiec dalszym nieprzyjemnościom. Studenci zagraniczni (nie tylko ze Wschodu), zakwaterowani razem ze studentami polskimi, są zawsze z tego zadowoleni, rozwijają swoją sprawność mówienia, stają się też bardziej pewni siebie i otwarci.

4. Omówienie wyników ankiety przeprowadzonej wśród studentów roku „0”

Ankieta została przeprowadzona pod koniec roku akademickiego 2007/2008 i składała się z dwu części. Pierwsza zawierała dane osobowe uczących się, w drugiej natomiast studenci przedstawili informacje o swoich doświadczeniach z językiem polskim przed przyjazdem na studia, różnorodne motywacje do podjęcia studiów w Polsce, a także refleksje o celowości uczenia się na roku zerowym. Badaniom poddani zostali słuchacze roku zerowego, z którymi autorka prowadziła zajęcia (dwie grupy historyczne i jedna ekonomiczna). Ogółem była to pięćdziesięcioosobowa grupa młodzieży o polskich korzeniach (36 dziewcząt i 14 chłopców) przygotowującej się do podjęcia studiów w Polsce. Językiem prymarnym (rodzimym, ojczystym – za Szulcem 1997: 99) był dla nich język kraju, w którym się wychowywali, a więc rosyjski, gruziński, rumuński czy bułgarski. Jedna osoba określiła siebie jako dwujęzyczną – od urodzenia mówi po bułgarsku i po polsku. Nie brały udziału w ankiecie dwie osoby dorosłe, uczące się w tych grupach z innych powodów (z braku grupy, w której byłby realizowany specjalny program dla nich): Hiszpan, który pracuje na naszym uniwersytecie jako lektor swojego języka ojczystego i Polka z Władykaukazu w Rosji (z zawodu nauczyciel akademicki), skierowana na kurs języka polskiego przez tamtejszy Dom Polski, aby w przyszłości mogła w nim uczyć innych. Oboje jednak przystąpili do egzaminu końcowego.

Z ankiety wynika, że największa liczba studentów (26) przyjechała do nas będąc osobami niepełnoletnimi (rok urodzenia 1990) – związane jest to z ukończeniem przez nie 10-letnich szkół średnich w krajach powstałych po rozpadzie Związku Radzieckiego. Także dużą grupę stanowił rocznik 1989 – 17 osób. Trochę starszych (rocznik 1988, 1987 i 1984) było tylko siedmioro. Po pozytywnym zdaniu egzaminów wstępnych w swoich krajach (przed komisjami, powoływanymi corocznie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego) 18 osób uzyskało skierowania na studia magisterskie, pozostali – na licencjackie, po ukończeniu których, w przypadku uzyskania dobrych wyników w nauce, mogą ubiegać się o skierowanie na studia magisterskie uzupełniające. Najbardziej popularne są studia na naszych najlepszych uczelniach: 13 osób wybiera się na UJ, 10 na UW. Pozostałe uczelnie to: Uniwersytet Wrocławski (7), Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie (6), UMCS i Akademia Ekonomiczna w Poznaniu (po 4), Uniwersytet Gdański (2) oraz UAM, Akademia Ekonomiczna we Wrocławiu, SGH i AWF w Warszawie (po 1 osobie).

Studenci przyjechali do nas z ośmiu krajów: Białorusi, Bułgarii, Gruzji, Kazachstanu, Mołdawii, Rosji, Rumunii i Uzbekistanu. Najwięcej – z Białorusi (16), najmniej – z Uzbekistanu (2). Wszyscy przed przyjazdem na studia w Polsce uczyli się w swoich krajach języka polskiego. Czas rozpoczęcia nauki naszego języka jest jednak bardzo zróżnicowany: od przyswajania

języka od dziecka (tj. bez udziału nauczyciela i formalnych instrukcji – za Lipińską 2003: 42) przez wspomnianą wyżej osobę z Bułgarii po ostatni rok, a nawet kilka miesięcy uczenia się (w szkole, na kursach, korepetycjach, w warunkach sztucznych) przed zdawaniem egzaminów w polskich konsulatach (dotyczy dwu osób z Rumunii, które miały potem duże problemy z powodu niedostatecznej znajomości języka). Podobnie rzecz przedstawia się ze sposobami uczenia się języka. Studenci wymieniają (podają w kolejności od najczęściej do najrzadziej udzielanych odpowiedzi):

- 1) szkołkę niedzielą w Domu Polskim, Szkole Odrodzenia Narodowego, przy polskim kościele lub prowadzoną przez Polską Macierz Szkolną (17 odpowiedzi);
- 2) korepetycje (15);
- 3) polska szkoła – z polską maturą (10 – osoby z Białorusi);
- 4) w domu – rozmowy z przodkami-Polakami (8);
- 5) zajęcia fakultatywne, kółko języka polskiego w szkole (7);
- 6) polskie radio i telewizja (4);
- 7) pojedyncze odpowiedzi:
 - *Chodziem do kościoła na polskie msze.*
 - *Jako dodatkowy język obowiązkowy.*
 - *Babcia nauczyła mnie czytać, a dziadek rozmawiał, dlatego rozumiałam.*

Niektórzy studenci dawali więcej niż jedną odpowiedź.

Decyzja o przyjeździe na studia do kraju przodków była podejmowana pod wpływem rad lub oczekiwań rodziców, dziadków (poznanie kraju, historii i kultury przodków, spotkanie z krewnymi), a także na skutek rozmów ze starszymi kolegami czy rodzeństwem, studiującym już w Polsce. Najczęściej wymieniane powody to:

- 1) chęć studiowania w lepszych warunkach, chęć zmiany w życiu, nauczania się samodzielności i polegania na samym sobie (13);
- 2) dobra opinia innych o studiach w naszym kraju (10);
- 3) możliwość znalezienia lepszej pracy po studiach (7);
- 4) możliwość dobrego nauczania się języka wśród ludzi posługujących się nim (6);
- 5) poznanie nowego kraju i ludzi (5);
- 6) inna atmosfera (3);
- 7) wysokie stypendium (2);
- 8) bezpłatne studia (2);
- 9) Polska jako „okno na świat” (2).

Wszyscy poleciliby studia w Polsce innej osobie polskiego pochodzenia.

W trakcie nauki na roku „0” największa motywacja występowała na początku roku akademickiego i przed egzaminami końcowymi (po 21 odpowiedzi). Kilka osób mobilizowało się przed kolokwiami (8) lub w końcu I semestru (7), kiedy były wystawiane oceny semestralne. Dwie osoby napisały, że największa motywacja wciąż trwa; niektórzy nie udzielili odpowiedzi

na to pytanie. Ponad 50% ankietowanych uznało, że nigdy nie nastąpiła u nich stagnacja. Osoby dobrze przygotowane do studiów odpowiadały, że odczuły to w październiku (kurs wstępny), kiedy to na zajęciach z polskiego jest powtórzenie materiału, wymaganego na egzaminach wstępnych do Polski. Stagnacja następowała też wiosną i przed feriami oraz po feriach, kiedy niektórzy studenci wyjeżdżali do swoich krajów. Inna grupa studentów podawała wyżej wymienione okresy w ciągu roku akademickiego jako czas, któremu towarzyszyła najmniejsza motywacja. Problemy osobiste, problemy z nauką czy zdrowiem, tęsknota za domem, bliskimi były dla niektórych czynnikami demotywującymi, pojawiającymi się okresowo, ale nie dezorganizowały nauki w zbyt wielkim stopniu. Miłymi niespodziankami w ciągu roku „0” dla naszych słuchaczy były:

- 1) imprezy kulturalne takie jak andrzejki, wigilia, „Wieczór Narodów”, wycieczki po Lublinie i okolicach, wycieczka do Krakowa i Zakopanego (20);
- 2) przyjazna atmosfera stwarzana na zajęciach przez lektorów (12);
- 3) poznawanie kolegów z innych krajów (11);
- 4) ładne miasto (8);
- 5) stypendium (6);
- 6) dobre oceny (4);
- 7) Internet w akademiku (1).

Niektórzy studenci udzielali więcej niż jednej odpowiedzi.

Aż 21 osób odpowiedziało, że nie spotkało ich żadne rozczarowanie. Dla pozostałych powody do rozczarowań to: warunki w akademiku (7), konieczność zbyt częstego chodzenia na konsultacje (5), słaba znajomość języka w porównaniu z innymi (4), pierwsza ocena niedostateczna (3), a także powtarzanie na zajęciach znanych tematów, tęsknota za bliskimi i krajem, pogoda, duża ilość zajęć, złe zachowanie niektórych kolegów na zajęciach (po 1). Czworo studentów stwierdziło, że mogłoby podjąć naukę na I roku studiów, bez uczenia się na roku „0”, choć wymagałoby to od nich dużego wysiłku. Trzy osoby napisały, że studenci-Słowianie mogliby od razu studiować, a nie-Słowianie powinni mieć „zerówkę”. W 33 ankietach odpowiedziano, że rok zerowy „jest potrzebny”, a w 10 – „jest bardzo potrzebny”. Oto najczęstsze uzasadnienia:

- 1) jest to czas do przyzwyczajenia się do pobytu w Polsce i do życia studenckiego, etap przejściowy przygotowujący do studiów i do dorosłego życia (16);
- 2) szansa dla tych, którzy niezbyt długo uczyli się języka polskiego (12);
- 3) wyrównanie wiedzy z innych przedmiotów (10);
- 4) pozwala uwierzyć we własne szanse (7).

5. Podsumowanie

Tabela 1 przedstawia wyniki egzaminu końcowego z lektoratu języka polskiego na podstawie protokołów CJKP UMCS (opracowanie własne) Ocena

końcowa jest wystawiana jako średnia z ocen: rocznej z zajęć, z egzaminu pisemnego i ustnego. Obie grupy historyczne zdawały egzamin na poziomie B2, a grupa ekonomiczna – C2. Średnia ocen w 3 grupach wyniosła 4,14. Zdawalność w pierwszym terminie – 90%. Zarówno osoby niedopuszczone do egzaminu w czerwcu, jak i osoba, która nie zdała egzaminu, przystępują (po uzyskaniu zaliczeń) do sesji poprawkowej w drugiej połowie września.

Ocena \ Liczba ocen	Grupa II historyczna	Grupa III Historyczna	Grupa IV ekonomiczna
Bardzo dobra	3	6	4
Dobra plus	1	6	4
Dobra	4	2	2
Dostateczna plus	3	2	3
Dostateczna	3	1	2
Niedostateczna	-	1	-
Niedopuszczonych do egzaminu	4	1	-
Średnia ocena w grupie	3,92	4,27	4,23

Tabela 1: Zestawienie wyników egzaminu końcowego z języka polskiego.

Od kilku lat dwie uczelnie (UJ i UW) w czerwcu przeprowadzają z naszymi słuchaczami rozmowy kwalifikacyjne. Dla nas jest to nowe wyzwanie: przygotować ich do takiej rozmowy poprzez indywidualny dobór materiału, często na dodatkowych konsultacjach. W naborze studentów na rok akademicki 2008/2009 nie było rozmów kwalifikacyjnych na UW (były w poprzednim roku), natomiast kandydaci na studia na UJ (na kierunki: stosunki międzynarodowe, politologia, dziennikarstwo i komunikacja społeczna oraz europeistyka) odbywali te rozmowy. Nie wszyscy są w stanie podolać temu pierwszemu poważnemu wyzwaniu – w takich przypadkach mają możliwość wyboru drugiej uczelni. Uogólniając należy stwierdzić, że czynniki motywujące zdecydowanie przeważają nad demotywyjącymi, zarówno u uczących, jak i u uczących się języka polskiego jako obcego. Z wieloletniej praktyki autorki w pracy z młodzieżą polską ze Wschodu wynika, że studia na roku zerowym są dla nich nieodzowne, tak ze względów merytorycznych (uzupełnienie i podwyższenie poziomu wiedzy), jak i praktycznych (adaptacja do życia w innym kraju).

BIBLIOGRAFIA

- Buczny, J. 2007. „Motywacja nauczyciela – jak dobrze planować, czyli o celach i skutecznym działaniu” (część 2). *Psychologia w szkole* 1. 91-100.
- Coste, D. i in. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.

- Komorowska, H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lewowicki, T. 1975. *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lipińska, E. 2003. *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska, E. 2006. „Czynniki wpływające na proces uczenia się”, w: Lipińska, E. i Seretny, A. (red.). 2006. 57-78.
- Lipińska, E. i Seretny, A. (red.). 2006. *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Maliszewski, E. 1986. *Komunikacyjne nauczanie języka obcego: motywacja i efekty*. Toruń: Instytut Kształcenia Nauczycieli. Oddział Doskonalenia Nauczycieli.
- Miodunka, W. 1992a. „Programy nauczania polszczyzny. Próba syntezy badań z zakresu językoznawstwa stosowanego do nauczania języka polskiego jako obcego”, w: Miodunka, W. (red.). 1992b. 13-34.
- Miodunka, W. 1992b. (red.). *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szulc, A. 1997. *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Werbińska, D. 2007. „Wypalenie zawodowe nauczycieli języków obcych. Teoria, zapobieganie, perspektywy badawcze”. *Neofilolog* 30. 85-90.

Magdalena Sowa

Instytut Filologii Romajińskiej

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

NAUCZYCIEL JĘZYKA CZY NAUCZYCIEL ZAWODU – O NAUCZANIU JĘZYKA DLA POTRZEB ZAWODOWYCH

The teacher of language or the teacher of profession –
teaching languages for professional purposes

In the present paper, the author will present some reflections on teaching French within the framework of professional communication. While dealing with general French, the teacher may be considered as a specialist in the subject but as far as technical language is concerned the situation is different – his or her linguistic competence and the knowledge of a particular technical sphere often do not significantly exceed those of the group the teacher is working with. What is more, students' knowledge might even turn out to be profitable in some circumstances. Thus, we will expound on the idiosyncrasies of teaching French for Professional Purposes as well as the possible challenges the teacher is faced with while trying to meet the expectations and demands of the students.

Z każdym rokiem coraz intensywniej odczuwamy zapotrzebowanie na wykwalifikowany personel posługujący się językiem obcym (jaki by ten język nie był) w odniesieniu do konkretnej dziedziny zawodowej czy zajmowanego stanowiska. Świadomi tego faktu są wszyscy uczestnicy życia publicznego, a szczególnie instytucje kształcące, tak publiczne, jak i prywatne, które mają w tym kontekście szczególną do spełnienia rolę. Choć sytuacja różnie wygląda w odniesieniu do różnych języków, to nawet jeśli ilość uczących się danego języka spada w szkolnictwie państwowym, wzrasta liczba deklarujących chęć nauki czy już uczących się tegoż języka w szkołach prywatnych, co ma miejsce chociażby w przypadku języka francuskiego. Motywacje do nauki języków obcych są przeróżne w zależności od osoby uczącego się, a

wśród głównych ich powodów można wymienić m.in. wymogi społeczeństwa informacyjnego (por. Sowa 2006), rozszerzający się europejski rynek pracy, mobilność zawodową, uniwersyteckie wymiany międzynarodowe, staże i szkolenia (cf. Raporty OBOP i CBOS 2000). Stąd też w ofertach szkół językowych pojawia się coraz więcej kursów specjalistycznych adresowanych do wybranych grup zawodowych czy mających na celu wykształcenie specyficznych kompetencji (m.in. kursy językowe dla lekarzy, pielęgniarek, pracowników technicznych, recepcjonistek, sekretarek, prawników, pracowników sektora turystycznego, handlowców itd.). Nawet jeśli oferowany kurs dotyczy języka X biznesowego, handlowego, prawniczego, medycznego, dodatkowo proponuje się zajęcia konwersacyjne, wygłaszanie przemówień, prowadzenie korespondencji, przygotowanie pobytu na obszarze obcojęzycznym, a nawet zachęca się do skorzystania z możliwości przygotowania oferty szkoleniowej na specjalne życzenie i potrzeby klienta. Ponieważ w przypadku języków obcych możemy już mówić o swoistym rynku usług, oferenci tych ostatnich bardzo wyraźnie precyzują, że kursy językowe dla potrzeb zawodowych nie ograniczają się wyłącznie do nauki języka, ale również wchodzi w sferę zawodowego *savoir-vivre'u*, aby zapoznać uczących się z obcojęzycznymi zwyczajami, tradycjami ułatwiającymi komunikację w obcym języku i obcej kulturze w różnych grupach i obszarach zawodowych. Widać ogromną różnorodność zawodów, działań i stanowisk, z czego wynika różnorodność celów, potrzeb i motywacji wśród podejmujących naukę języka obcego, bo każda z wymienionych osób dążyć będzie do opanowania języka w różnych dziedzinach, na różnym poziomie i w różnych sytuacjach wypowiedzi.

Zwracając się z ofertą kształcenia językowego do odbiorców należy jeszcze dodać, że jest ona adresowana zarówno do osób posiadających już konkretne wykształcenie i doświadczenie zawodowe (jak np. personel medyczny, techniczny, zarządzający itp.), jak i do osób dopiero zdobywających takie wykształcenie (np. kursy językowe dla studentów). W tym ostatnim przypadku można jeszcze wydzielić dwie grupy odbiorców kształcenia językowego: studentów kierunków tzw. specjalistycznych (prawo, ekonomia, handel, budownictwo, medycyna itd.) i studentów kierunków filologicznych uczęszczających na tzw. opcje biznesowe. I jednym i drugim potrzebna będzie znajomość języka obcego, ale znów powracamy tu to wspomnianej wyżej różnorodności potrzeb i kompetencji. Inaczej wyglądać będzie program kształcenia językowego np. studenta prawa w zakresie języka obcego prawniczego, a inaczej studenta neofilologii, który widzi swoją przyszłość w międzynarodowej kancelarii adwokackiej.

Kiedy mowa o nauczaniu języka dla potrzeb zawodowych Francuzi posługują się zasadniczo dwiema nazwami (choć używane są w tym kontekście jeszcze inne określenia): Język francuski dla określonych(ego)/specyficznych(ego) celów(u) (*Français sur Objectif(s) Spécifique(s)*) i Język francuski specjalistyczny/specjalności (*Français de Spécialité*), które wynikają z odmiennej logiki (cf. Mangiante i Parpette 2004). Język francuski dla określonych(ego)/specyficznych(ego)

celów(u) odnosi się do sytuacji, w których program kształcenia językowego stworzony jest, gdy zaistnieje konkretna zewnętrzna potrzeba, na wyraźną prośbę określonej grupy odbiorców, a więc wpisuje się w logikę popytu, zapotrzebowania. Język francuski specjalistyczny/specjalności odpowiada sytuacjom, kiedy ośrodek kształcenia językowego posiada w swojej ofercie (poza tzw. językiem ogólnym) mniej lub bardziej bogatą gamę kursów zawodowych (Język francuski dla prawników, Język francuski dla lekarzy, Język francuski dla konstruktorów itp.) zwiększającą możliwości kształcenia tegoż ośrodka. Mamy tu więc do czynienia z logiką podaży. Z niniejszego rozgraniczenia wynika jeszcze inna konsekwencja: oferta kursów wpisujących się w logikę Języka francuskiego specjalistycznego/specjalności nie odpowiada konkretnej zaistniałej prośbie uczącego się, ale niejako wyprzedza jego przyszłe potencjalne potrzeby, a związek z zamierzonym celem jest bardzo rozmyty. Toteż uczący się mogą dowolnie wybrać sobie jeden z bogatej oferty wspomnianych kursów, ale nic nie daje im gwarancji, że pewnego dnia będą pracowali w jednej z poruszanych dziedzin. W tym również przypadku wykorzystane do zajęć materiały, treści, rodzaje ewaluacji itp. nie będą wymuszone przez konkretne zapotrzebowanie uczącego się skierowane do instytucji kształcącej, ale będą narzucone przez nauczyciela czy tę instytucję. Na przykład, opracowując kurs z zakresu języka technicznego (*Le Français technique*) nauczyciel będzie w miarę wolny w doborze treści i materiałów nauczania, określeniu docelowych kompetencji, sytuacji komunikacyjnych i ewentualnych zawodów. Można nawet podejrzewać, że będzie on starał się jak najbardziej rozszerzyć analizowane zagadnienia tak, aby dotrzeć do jak największej grupy potencjalnych odbiorców. Inaczej, gdy do nauczyciela skierowana zostanie konkretna prośba o przygotowanie kursu dla inżynierów pracujących nad zmontowaniem linii technologicznej do segregacji odpadów: trzeba będzie dobrać dokładnie treści kursu do konkretnych rzeczywistych zadań, jakie ci inżynierowie będą musieli wykonać w trakcie swoich działań. Język francuski specjalistyczny/specjalności może być traktowany w pewnym stopniu jako zinstytucjonalizowanie potrzeb formułowanych w ramach Języka Francuskiego dla określonych(ego)/specyficznych(ego) celów(u): oferta językowego kształcenia specjalistycznego rozbudowała się i urozmaiciła, ponieważ istnieją konkretne potrzeby kształcenia/dokształcania środowisk zawodowych.

Jak by jednak nie patrzeć, i w jednym i w drugim przypadku specjalistyczna oferta kształcenia językowego, aby zostać zaoferowana odbiorcy, musi być uprzednio przygotowana przez, powiedzmy umownie, nauczyciela języka obcego. Wielu aktywnych nauczycieli języków obcych, którzy nigdy nie prowadzili zajęć językowych dla potrzeb zawodowych czuje lub może czuć obawę wobec konieczności opracowania i prowadzenia kursu dla lekarzy, inżynierów, prawników itd. Z czego mogą wynikać powyższe obawy i jak poradzić sobie w obliczu nowych wyzwań stojących przed nauczycielami języków obcych zastanowimy się w niniejszym artykule.

Pierwsza i podstawowa trudność wynika z różnych cech języka obcego ogólnego i języka specjalistycznego. W przeciwieństwie do języka ogólnego, opracowując program specjalistycznego nauczania językowego nauczyciel wkracza w obszar zupełnie mu nieznany albo bardzo mało znany i musi kierować się innymi kryteriami. Opracowany przez niego program ma osiągnąć konkretny, dokładnie określony przez odbiorcę cel (jakie są dokładne oczekiwania wobec uczącego się po zakończeniu kursu?), a cały kurs powinien odbyć się w stosunkowo krótkim czasie (przyczyną jest pilna potrzeba uczącego się), co inaczej wygląda w przypadku kursu ogólnego rozłożonego na kilka lat i zmierzającego do bardziej ogólnego celu. Proces nauczania/uczenia się bardziej skierowany jest na realizację aktów słownych, a więc realizację zadań lub projektów. Całą uwagę należy skupić na uczących się, jako społecznych agensach działających w określonych sytuacjach zawodowych i w określonym środowisku. „Zadanie/ćwiczenie ma sens wyłącznie wtedy, kiedy działanie jest kierowane poprzez cel lub potrzebę”¹ (Goullier 2006: 21). Nauczanie języka jest więc podporządkowane jego aktualnej i przyszłej użyteczności, z czego wynika fakt, że to „funkcjonalne nauczanie” określić ma dopiero metodologię do zastosowania na planie językowym. Nauczyciel musi dokonać wyboru sytuacji komunikacyjnych, w których, poprzez realizację określonych zadań, uczący się będzie mógł wykształcić zamierzone kompetencje. Wreszcie, nie znając dokładnie nauczanego obszaru tematycznego, koniecznie będzie musiał konsultować się i współpracować ze specjalistami z odpowiednich dziedzin. Dodatkowych trudności przysparza mu będzie także brak odpowiednio dopasowanych materiałów i pomocy dydaktycznych, które nauczyciel zmuszony będzie sam stworzyć odnosząc je bezpośrednio do danej grupy uczących się (patrz Tabela 1).

Język ogólny	Język specjalistyczny
1. Szeroko nakreślony cel.	1. Wąsko nakreślony cel.
2. Kształcenie zaplanowane na długi czas.	2. Kształcenie zaplanowane na krótki i bardzo krótki czas (pilna potrzeba).
3. Różnorodność tematyczna i różnorodność kompetencji.	3. Skupienie się na wybranych sytuacjach i kluczowych dla odbiorców kompetencjach.
4. Znajomość nauczanych zagadnień przez nauczyciela.	4. Nieznajomość bądź częściowa znajomość nauczanych zagadnień przez nauczyciela.
5. Samodzielna praca nauczyciela.	5. Współpraca i korzystanie z pomocy specjalistów.
6. Dostępność materiałów dydaktycznych.	6. Brak materiałów dydaktycznych.

Tabela 1: Różnice pomiędzy językiem ogólnym a językiem specjalistycznym (według Mangiante i Parpette 2004: 154).

¹ Tłumaczenie własne cytowanych francuskich źródeł.

Jednak oprócz wymienionych różnic pomiędzy językiem ogólnym a specjalistycznym można zauważyć pewne podobieństwa między nimi (patrz Tabela 2). Ich podstawową cechą wspólną jest oparcie się na metodzie komunikacyjnej: Język francuski dla określonych(ego)/specyficznych(ego) celów(u) towarzyszył wszystkiemu, co zwiastowało nadejście i samemu nadejściu ery komunikacyjnej w nauczaniu języków obcych (por. Cuq i Gruca 2002: 324). I w jednym i w drugim przypadku mamy więc do czynienia z nauczaniem opartym na potrzebach komunikacyjnych uczących się dotyczących codziennych kontaktów z użytkownikami języka obcego czy też kontaktów zawodowych. Poza rozwijaniem kompetencji językowej konieczne jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej (w mowie i/lub piśmie). Tak w nauczaniu języka ogólnego, jak i specjalistycznego niezbędne jest również uwzględnienie kompetencji kulturowej, która pozwoli właściwie zachować się w rozmaitych sytuacjach codziennych i zawodowych w obszarze języka obcego. W nauczaniu języka ogólnego, jak również specjalistycznego nauczyciel posługiwać się będzie materiałami autentycznymi, które dobrane będą do omawianych sytuacji komunikacyjnych lub ćwiczonych kompetencji. Stąd też rozwijanie kompetencji językowych związane będzie z formami wypowiedzi (tekst/dyskurs) pojawiającymi się w wybranych sytuacjach komunikacyjnych. I wreszcie, w obu przypadkach nauczyciel starał się będzie stworzyć w klasie warunki wypowiedzi podobne do naturalnego środowiska komunikacyjnego, co sprzyjać będzie mniej lub bardziej swobodnym wymianom słownym pomiędzy uczącymi się. W przypadku języka specjalistycznego stwarzanie uczniom możliwości swobodnej wypowiedzi posiada jeszcze ten plus, że uczący się często posiadają większe doświadczenie zawodowe w zakresie poruszanych treści i zagadnień niż nauczyciel, a ich uwagi i obserwacje mogą dodatkowo wzbogacić zajęcia.

Język ogólny	Język specjalistyczny
1. Stosowanie metody komunikacyjnej.	
2. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej.	
3. Uwzględnienie kompetencji kulturowej.	
4. Wykorzystanie materiałów autentycznych.	
5. Powiązanie kompetencji językowych z formami wypowiedzi właściwymi dla danej sytuacji.	
6. Uprzywilejowywanie wymian słownych pomiędzy uczącymi się.	

Tabela 2: Podobieństwa pomiędzy nauczaniem języka ogólnego a specjalistycznego (według Mangiante i Parpette 2004).

Jak już powiedziano wcześniej, opracowanie programu nauczania z zakresu języka danej specjalności wymaga od nauczyciela języka obcego zapoznania się z obszarem wiedzy, która jest mu zupełnie lub prawie obca. W tymże obszarze będzie on musiał odkryć osoby, przedmioty, sytuacje komunikacyjne i

wypowiedzi językowe, które są charakterystyczne i właściwe dla tegoż obszaru. Sprawa nie jest prosta, ponieważ nauczyciel prowadzący kurs języka prawniczego, medycznego, technicznego jest przede wszystkim nauczycielem języka i w tym zakresie odebrał niezbędne wykształcenie. Bardzo daleko mu do kompetencji specjalisty z zakresu prawa, medycyny czy inżynierii.

Nasuwa się więc pytanie czy można uczyć języka np. prawniczego nie będąc prawnikiem. Język w środowisku zawodowym zależy od pewnego kontekstu technicznego złożonego z urządzeń, narzędzi, przedmiotów, osób i przejawia się w trzech wymiarach (por. Borzeix i Fraenkel 2001). Po pierwsze, wymiar instrumentalny pozwala na formułowanie i przekazywanie poleceń, procedur, informacji. Następnie, mówienie rozumiane jako „ubieranie w słowa” polega na zbieraniu, porządkowaniu myśli i przekazywaniu wiedzy w sposób jak najbardziej zrozumiały, co pozwala ujawnić się językowi w wymiarze kognitywnym. Wreszcie, skoro język jest uprzywilejowanym środkiem tworzenia więzi międzyludzkich funkcjonuje bezsprzecznie w wymiarze społecznym.

Te trzy wymiary języka zawodowego przejawiają się w elementach składowych programu nauczania języka specjalistycznego, wśród których wymienić należy za Carras i in. (2007: 29 *passim*):

- elementy językowe dyskursów, z którymi uczący się będzie miał do czynienia: słownictwo, struktury morfosyntaktyczne, wymowę i intonację oraz mimikę i gesty (język ciała);
- elementy leksykalne: specjalistyczna terminologia, ale również „potoczne” słownictwo, które czasem może sprawiać uczącym się więcej kłopotów niż fachowe terminy;
- rejestry wypowiedzi, które w różnych sytuacjach mogą pojawiać się w różnym stopniu i konfiguracji, np. rozmowa z lekarzem może być momentami bardzo specjalistyczna i bardzo „potoczna”;
- elementy pozajęzykowe: elementy socjojęzykowe: jak zwracać się do kolegi, przełożonego, klienta, podwładnego itd.?; elementy strategiczne: jak w sposób grzeczny odmawiać, ponaglać, negocjować itd.?; elementy socjokulturowe i interkulturowe konkretnych dyskursów w dziedzinie, w której przyjdzie pracować uczącym się.

Jeśli przyjmiemy, że kurs języka specjalistycznego będzie prowadzony przez specjalistę z danej dziedziny, główny akcent położony będzie na przekazywanie treści specjalistycznych, a nie językowych, a więc zamiast „kursu języka medycznego” będziemy mieli do czynienia z „medycyną po francusku, angielsku, hiszpańsku itd.”. Specjalista będzie dążył do przekazania uczącym się, jak najwięcej zagadnień merytorycznych związanych z daną dziedziną, podczas gdy nauczyciel języka będzie pracował nad opanowaniem języka niezbędnego do zrozumienia tychże zagadnień. Nawet jeśli nauczyciel języka obcego nie dysponuje wiedzą prawną, medyczną, techniczną itd., jaką posiada specjalista, w miarę upływu czasu nabywa wiadomości wystarczające do prowadzenia kursu językowego (oczywiście w różnym stopniu w różnych

dziedzinach). Jest on natomiast w stanie wyposażyć ucznia w narzędzia językowe i pozajęzykowe, które pozwolą temu ostatniemu zrozumieć „językowo-kulturowe” funkcjonowanie środowiska zawodowego oraz skutecznie się w nim poruszać. Nauczyciel przekazuje uczącemu się nie tylko wiedzę językową, ale, co równie istotne, umiejętność jej właściwego użycia we właściwym momencie. Rola kursu języka specjalistycznego sprowadza się do roli „akompaniamentu językowego” (Mangiante i Parpette 2004: 145), który towarzyszy kształceniu zawodowemu i nie może on być traktowany jako odpowiednik kształcenia w ramach konkretnej dziedziny.

Skoro „język specjalistyczny” (np. francuski prawniczy) nie odpowiada „specjalizacji w danym języku” (np. prawo po francusku) inaczej wyglądać będzie rola nauczyciela nie-specjalisty z dziedziny. Ponieważ, jak stwierdzono wcześniej, zasadniczo chodzi o wyposażenie ucznia w narzędzia komunikacyjne pozwalające poznać i zrozumieć środowisko zawodowe, nauczyciel oprze się na dotychczasowej wiedzy zawodowej/specjalistycznej uczących się (jeśli ci taką posiadają), aby zaprezentować odpowiadające jej treści w środowisku obcojęzycznym. Odbywać się to powinno poprzez dobranie właściwych rekwizytów dydaktycznych, które opierać się będą na wykorzystaniu materiałów autentycznych właściwych danemu kontekstowi zawodowemu. Wśród ćwiczeń dominować będą te, zmierzające do wykonania zadania, różnego rodzaju symulacje i analizy przypadków, a więc wpisujące się w podejście zadaniowe i metodę projektów, tak aby przygotować uczących się na właściwą reakcję w środowisku zawodowym po zakończeniu kursu.

Ponieważ kurs języka specjalistycznego odbywa się w dość krótkim czasie, nauczyciel nie jest w stanie przekazać wszystkich informacji związanych z daną problematyką. Może jednak w tym czasie przekazać uczniom strategię skutecznego uczenia się, które pozwolą im w przyszłości samodzielnie doksztalcać się i być autonomicznymi we własnym procesie uczenia się. Podobnie będzie z kształceniem rozmaitych sprawności, które różnie odbywać się będzie w zależności od dyscyplin. Jeśli rozważymy na przykład sprawność posługiwania się specjalistycznym słownictwem, to okaże się, że w różnych dziedzinach słownictwo to nie tylko będzie inne, ale równie ważny będzie sposób, w jaki jest ono przyswajane, a szczególnie w jaki funkcjonuje w wypowiedzi: precyzja i rzeczowość w wypowiedziach prawników, obrazowa argumentacja u handlowca itp. Chodzi więc o wykształcenie u uczącego się wyczucia komunikacyjnego, które pomoże mu stosownie zachować się w różnych kontekstach zawodowych.

Wspomnieć tu jeszcze należy o fakcie, że specyfika zadań zawodowych, do których przygotowywać się będzie uczący się, może pociągać za sobą różny poziom biegłości w odniesieniu do danych sprawności. Czasem poziom A1 czy A2 może być dla danego stanowiska poziomem docelowym (np. recepcjonistka notująca nazwiska i dane osobowe) (por. Sowa 2008) i to również nauczyciel musi wziąć pod uwagę przy opracowywaniu kursu języka specjalistycznego.

Oprócz wymienionych już elementów związanych z organizacją kursu języka dla potrzeb zawodowych i jego specyfiką, warto jeszcze wspomnieć na koniec o elementach związanych z samą osobą nauczyciela. Obawy przed prowadzeniem kursu z zakresu języka specjalistycznego, o których wspomniano na początku, mogą wynikać, naszym zdaniem, z dwóch powodów, które są prawdopodobnie międzynarodowe, bo wspominają o nich inni autorzy (m.in. Porcher 2004). Mowa mianowicie o dość powszechnym przekonaniu, że odebrane początkowo wykształcenie (fr. *formation initiale*) pozwala, zdaniem wielu, czuć się wykwalifikowanym i kompetentnym pracownikiem (w ramach przedmiotu, którym jest język obcy) na długie lata, żeby nie powiedzieć do emerytury. A przecież sam zawód nauczyciela ulega takim samym zmianom, jak świat, w którym ten się dokonuje, w związku z czym, istnieje stała konieczność dokształcania się, podnoszenia i doskonalenia swoich kwalifikacji, bo czasem wypróbowany styl działania nauczyciela może okazać się niedostatecznie skuteczny.

Po drugie, specyfika pracy nauczyciela często daje mu niejako poczucie wyższości nad uczniem, chociażby z samego faktu odpytywania ucznia, stawiania ocen i decydowania o jego szkolnym losie. Ta pozycja nie jest już taka sama, kiedy okazuje się, że kompetencje i znajomość dziedziny przez nauczyciela są niewiele bardziej zaawansowane niż grupy, z którą przyszło mu pracować, a zdarza się również, że wie on dużo mniej niż jego uczniowie. W tej sytuacji, to od nauczyciela zależy, czy potrafi zejść ze swojego piedestału i uczyć się od swoich uczniów, bądź też uczyć się razem z nimi. Wspomniane powyżej podnoszenie kwalifikacji wiąże się więc również z podejmowaniem współpracy ze specjalistami z innych dziedzin (prawa, ekonomii, medycyny, techniki itd.), co pozwoli uzupełnić braki w fachowej wiedzy nauczyciela.

Podsumowując rozważania na temat nauczania języka obcego dla potrzeb zawodowych należy stwierdzić, że przeważającemu komponentowi językowemu towarzyszy kształtowanie kompetencji i postaw zawodowych, bo język jest tu na usługach konkretnej profesji. Ważne więc jest, aby praca nauczyciela i ucznia oparta była nieustannie na kulturze dialogu, aby od samego początku nauki, nauczyciel i uczeń potrafili współdziałać, i aby „z tejże współpracy wynikała wiedza, kompetencja, komunikacja pomiędzy dwoma bytami, które potrzebują siebie nawzajem” (Porcher 2004: 97). Tylko pod takim warunkiem nauka języka będzie obopólną wymianą, w której każda ze stron potrafi zapomnieć o sobie, aby zrozumieć drugą stronę, nie tracąc jednocześnie z oczu własnego celu.

BIBLIOGRAFIA

- Borzeix, A. i Fraenkel, B. (red.). 2001. *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris: CNRS Éditions.
- Carras, C. I in. (red.). 2007. *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International.

- Cuq, J. P. i Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Gouiller, F. 2006. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris: Didier.
- Harbig, A. M. (red). 2008. *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*. Białystok: Wydawnictwa Uniwersytetu w Białymstoku.
- Krieger-Knieja, J. i Paprocka-Piotrowska, U. (red.). 2006. *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Mangiante, J. -M. i Parpette, Ch. 2004. *Le français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Porcher, L. 2004. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette Education.
- Sowa, M. 2006. „Kompetencje obywatela w społeczeństwie informacyjnym a specjalistyczne kształcenie językowe (przykład studenta romanisty)”. w: Krieger-Knieja, J. i Paprocka-Piotrowska, U. (red.). 2006. 119-129.
- Sowa, M. 2008. „Certyfikaty językowe a nauczanie języka dla potrzeb zawodowych”. w: Harbig, A. M. (red). 2008. 98-106.
- 10.2000. Raport OBOP: *Jakie znamy języki obce?* (<http://www.tns-global.pl/abin/r/412/167-00.pdf>).
- 10.2000. Raport OBOP: *Jak Polacy uczą się języków obcych?* (<http://www.tns-global.pl/abin/r/413/168-00.pdf>).
- 07.2001. Raport CBOS: *Wyjazdy Polaków za granicę i znajomość języków obcych*. (http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2001/K_092_01.PDF).